تعليم العربية والدين

بين العلم والفن

تأليف

أ. د/ رشدى أحمد طعيمة
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة المنصورة

د/ محمد السيد مناع
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة حلوان

١٤٢١هـ - ٢٠٠١م

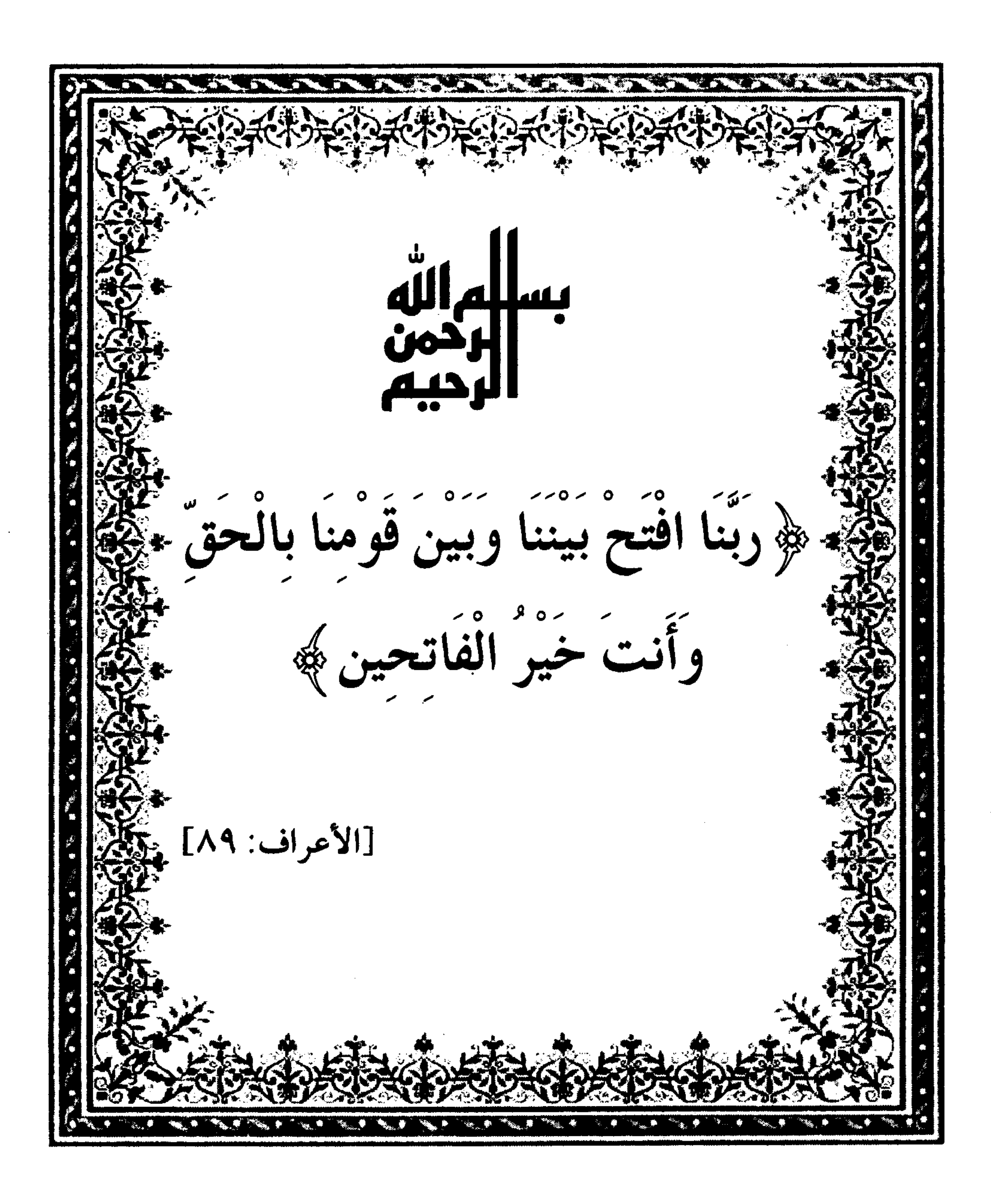
ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربى
٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت: ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥
www.darelfikrelarabi.com
INFO@darelfikrelarabi.com

٤١٠,٧ رشدى أحمد طعيمة.
ر ش ت ع تعليم العربية والدين بين العلم والفن/ تأليف رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع. ـ ط٢، مزيدة ومنقحة. ـ القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠١.
٢٩٦ ص؛ ٢٤ سم.
ببليوجرافية: ص [٢٩١] ـ ٢٩٦.
تدمك: ٧ - ٢١٠١ - ١٠ - ٩٧٧.
١ ـ اللغة العربية ـ طرق التدريس. ٢ ـ التربية الإسلامية ـ طرق التدريس. ٣ ـ الأدب العربى ـ طرق التدريس. ٤ ـ اللغة العربية ـ النحو. ٥ ـ الوسائل التعليمية. أ ـ محمد السيد مناع، مؤلف مشارك. ب ـ العنوان.

تصميم وإخراج فنى
الأستاذ/ محيى الدين فتحى الشلودى



أميرة للطباعة
٥ شارع محمود الخضرى - عابدين
ت: ٣٩١٥٨١٧ محمول: ٠١٠١٤٥٦٠٣٧



بسم الله الرحمن الرحيم
﴿رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ وَأَنتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ﴾
[الأعراف: ٨٩]

مقدمة

إن اللغة العربية وسيلة الاتصال والتفاهم، ونقل التراث من جيل إلى جيل، والسيطرة على البيئة عن طريق تبادل الخبرات والنظريات، ووسيلة تجميع أبناء الوطن الواحد على وحدة الفكر والشعور والقيم والمثل، ومع ذلك كله ما يزال إقبال الطلاب عليها، وتحصيلهم فيها دون المستوى المنشود.

وقد تكون هناك أسباب متعددة لهذا القصور فيها، منها ما يتعلق بطبيعتها، ومناهجها، وكتبها، وطرق تدريسها ولعل من أهم ما استثارنا إلى إخراج هذا الكتاب ما لمسنا واقع تدريس اللغة العربية والتربية الدينية فى المدارس، وحاجة من ينهضون بعبئه إلى كتاب يلقى الأضواء على الطريق السوى له، حتى يتسنى لهم أن ينهضوا برسالتهم عن وعى منفتح وبصيرة مستنيرة.

ذلك أن التربية الدينية على ما لها من عظيم الأثر فى حياة الفرد والمجتمع، مازالت تعانى ـ سواء فى مناهجها أم فى طرق تدريسها مشكلات متعددة تقف بها دون الغايات التى يرجى أن تحققها.

والكتاب يضع يد المعلم على الكثير مما يتصل بذلك، وبالمعايير التى يزن بها الحقائق، ويمده ببعض قواعد هذا التيسير إلى جانب هدفه الأصيل فى الأساليب العلمية العملية الحديثة فى تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، وفى إعداد المعلم وتعليم العربية لغير الناطقين بها.

ويتضمن هذا الكتاب سبعة أبواب ينضوى تحت كل منها عدة فصول وهى على النحو التالى.

الباب الأول ويتناول تدريس الأدب العربى، وينقسم إلى ثلاثة فصول، وبينما يشتمل الفصل الأول على المفاهيم والأهداف، يشتمل الفصل الثانى على تدريس فنون الأدب، وتدريس البلاغة والنقد، وتوجيهات عامة فى تدريس الأدب.

ثم يتناول الفصل الثالث التـذوق الأدبى، مفهومه، مهاراته، وسـائل تنميته، مع نموذج للتذوق فى نص أدبى معين، وأخيرا خطوات تدريس النصوص الشعرية والنثرية، والنصوص القرآنية.

الباب الـثانى ويتناول تدريس النحـو العربـى، ويضم ثلاثة فصـول، ويتضـمن الفصل الرابع المفاهيم والأهداف، ومستويات تدريس النحو.

بينما يتضمن الفصل الخامس طرق تدريس القواعد النحوية، وتوجيهات عامة فى تدريس القواعد النحوية.

أما الفصل السادس فيتناول خطوات تدريس النحو ومشكلاته.

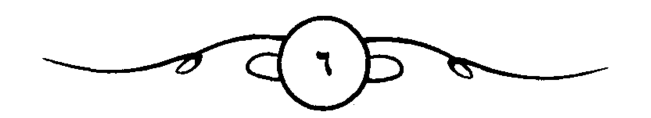
الباب الثالث ويتناول التقويم، ويضم أربعة فصـول، وبينما يضم الفصل السابع التقويم التربوى ومعاييره وفنونه يتناول الفـصل الثامن والتاسع الاختبارات اللغوية، وفن السؤال، ويتناول الفصل العاشر اختبار التتمة.

الباب الرابع ويتناول الوسائل التعليمية، ويتضـمن أربعة فصول، يحتوى الحادى عشر على أهداف الوسائل وأهميتها والسبورة كوسيلة تعليمية.

بينما يـشتمل الفـصل الثانى عـشر على التليـفزيون ودوره فى تدريس العـربية، والرحلات وتخطيطها وأهميتها فى اللغة.

وكذلك يحـتوى الثـالث عشـر والرابع عشر عـلى الصور والنماذج والـعينات، وأهميتها واستخدامها فى تدريس العربية.

الباب الخامس ويتناول المناشط اللغوية، ويتضمن أربعة فـصول، يشتمل الخامس عشر علـى مفهوم النشاط وأهـميته وأهداف المناشط اللغـوية، ودور المعلم المشرف على هذه المناشط.



ويتضمن الفصل السادس عشر أسس النشاط المدرسى.

هذا، ويحتوى الفصلان السابع عشر والثامن عشر على مجالات النشاط المدرسى اللغوى والصعوبات التى تواجه المناشط اللغوية والدينية.

الباب السادس ويتناول التربية الدينية الإسلامية، ويتكون من أربعة فصول، يتناول الفصلان التاسع عشر والعشرون أهمية التربية الدينية الإسلامية: أهميتها وأهدافها، وطرق تدريس فروع التربية الدينية، ونموذجًا لدرس فى التربية الإسلامية.

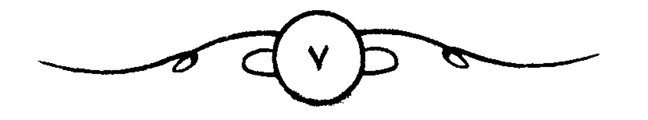
بينما يتناول الحادى والعشرون والثانى والعشرون مشكلات تدريس التربية الدينية، والنشاط المدرسى فى المجال الدينى.

الباب السابع ويتناول تعليم العربية لغير الناطقين بها، ويتكون من خمسة فصول، وبينما يتضمن الفصلان الثالث والعشرون والرابع والعشرون موقع اللغة العربية عالميًّا، ومصطلحات ومفاهيم، يتضمن الفصلان الخامس والعشرون والسادس والعشرون الأسس النفسية فى تدريس العربية كلغة ثانية، وطرق تدريس العربية لغير الناطقين بها، ثم يتناول الفصل السابع والعشرون أهداف ومستويات تعليم العربية.

وبعد.. فما كان لهذا العمل العلمى أن يتم لولا فضل من الله عظيم، نسأله سبحانه أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه.. نافعًا به. وعليه وحده قصد السبيل، إنه نعم المولى ونعم النصير.

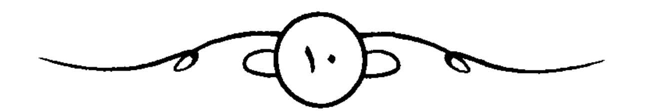
القاهرة
رجب ١٤٢١هـ
نوفمبر ٢٠٠٠م

المؤلفان





الفهرس



الموضـوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

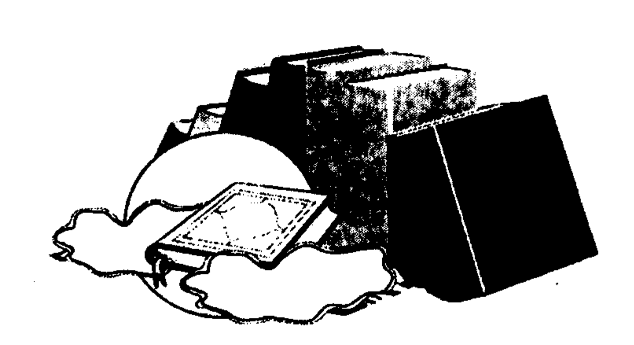
الباب السابع

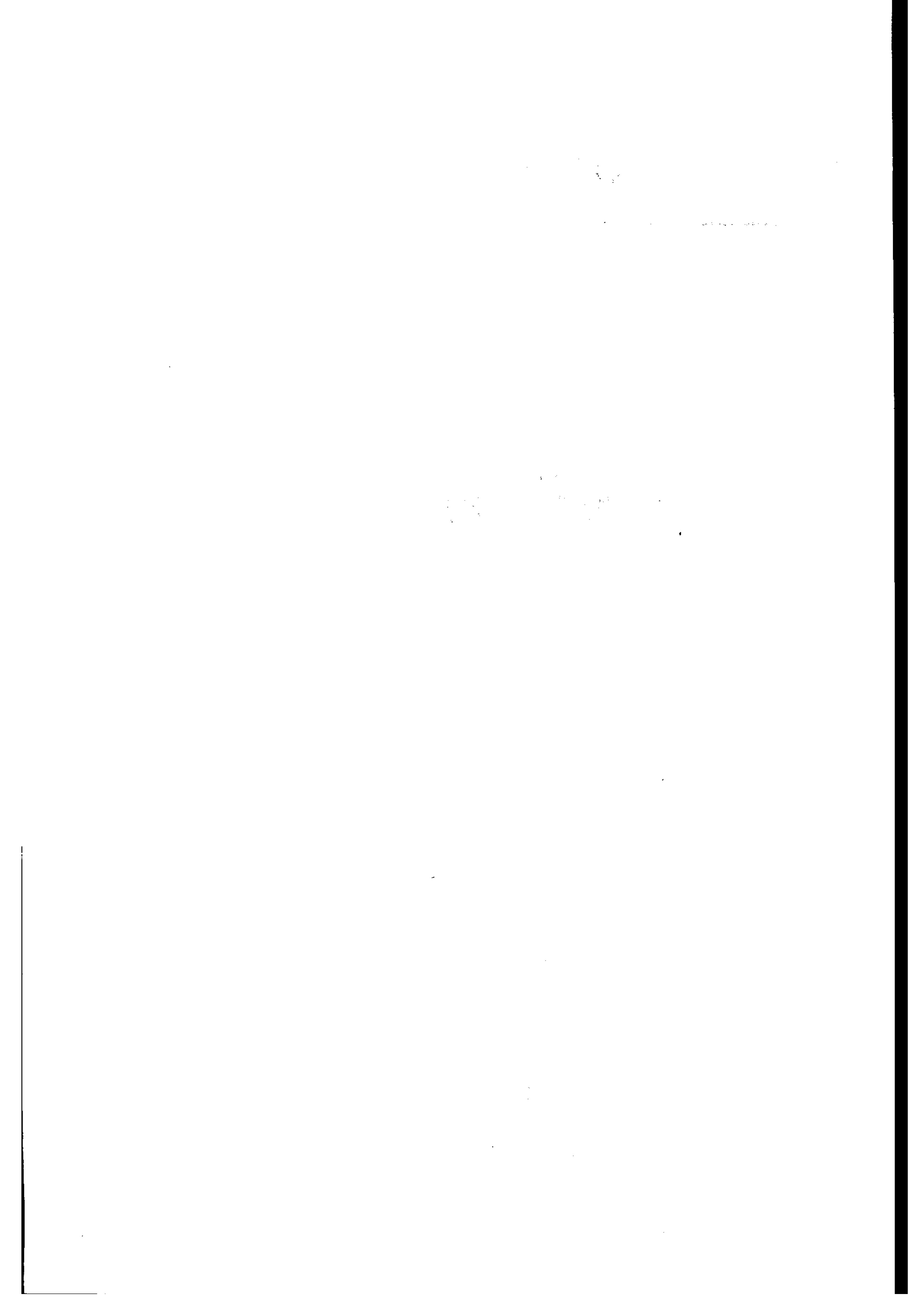


الباب الأول

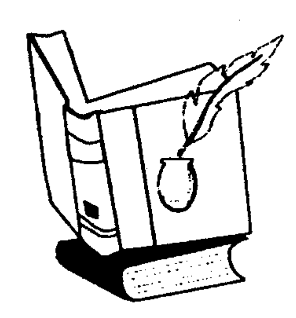
(١)

تدريس الأدب





الفصل الأول



المفاهيم والأهداف

عند حديثنا عن الأدب تتردد عدة مصطلحات ومفاهيم، وأهم هذه المفاهيم: الأدب، النصوص الأدبية، البلاغة، النقد الأدبى، وفيما يلى عرض مفصل لكل مفهوم من هذه المفاهيم.

مفاهيم ومصطلحات:

١- الأدب:

للأدب معنيان: معنى عام، وآخر خاص، والمعنى العام للأدب، هو الإنتاج الفكرى العام فى شتى ضروب العلم والمعرفة، فى السياسة أو الاقتصاد أو الاجتماع أو التربية، أو غيرها من مجالات المعرفة الإنسانية.

أما الأدب بمعناه الخاص فهو ما أنتجه الكتاب والشعراء من جميل النثر والشعر مما يصور عاطفة أو يصف منظرًا، ويشترط فيه أن يحدث فى نفس قارئه أو سامعه لذة فنية وإعجابًا خاصًا. وهو الفكرة الجميلة فى العبارة الجميلة. وهو الكلام الجيد الذى يحدث فى نفس قارئه لذة فنية ويبعث فى نفس المتلقى متعة وسرورًا، فالقصيدة الرائعة والمقالة البارعة والقصة الممتازة كل هذا أدب بالمعنى الخاص، وهو إذن يتصل بالذوق والحس والشعور، ويمس ملكة تقدير الجمال فى النفس. وقد يتردد الأدب بمعنى التعبير البليغ الذى يحقق المتعة واللذة الفنية بما فيه من جمال التصوير، وروعة الخيال وسحر البيان، ودقة المعنى وإصابة الغرض.

فالأدب هو لون من ألوان التعبير اللغوى الجميل، يمتاز بالصنعة والجمال الفنى، والتأنق فى العبارة والسمو فى المعنى، ويتمثل فى المأثور من الشعر والنثر الفنى على مدى العصور.

ويمكن القـول إن الأدب هو الكلام البليغ الصـادر عن عاطفـة الأديب المؤثر فى النفوس، وللأدب الجيد أربعة أركان هى: العاطفة الصادقة، والأفكار الجليلة، والعبارات الجميلة والخيال المصور.

٢- النصوص الأدبية:

يقصد بالنصـوص مجموعة من المختـارات الشعرية والنثرية التى أبدعهـا الشعراء والأدباء على مر العصـور وتتوفر فى هذه المختارات عـادة مجموعة من صفـات الجمال الفنى سواء من حيث الأفكار التى تحتويها، أو القيم التى تنادى بها أو المعانى التى توحى بها أو اللغة التى كتبت بها.

كما أن النصـوص الأدبية هى وعاء التراث الأدبى الجـيد قديمه وحـديثه، ومادته التى يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية فكرية، وتعبيرية وتذوقية.

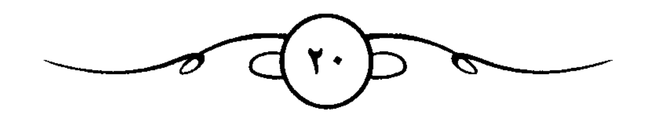
٣- البلاغة:

هى العلم الذى يحـاول الكشف عن القـوانين العامـة التى تتحكم فى الاتـصال اللغوى ليأتى على نمط خاص، والبـلاغة هى التى تعمل على توضيح الطرق التى يمكن بها تنظيم الكلام، بحيث يتيح لأفكار الأديب أن تنقل إلى القارئ أو السامع على أكمل وجه ممكن. كما يقصد بالبلاغة مجموعة من الأسس الجمالية التى يستعان بها فى الحكم على قيمة عمل أدبى معين، وهى بهذا تقـدم مجموعة القواعد التى يجب أن تراعى فى العمل الأدبى حتى يكون جميلاً.

٤- النقد:

يقصد بالنقد تطبيق الأسس الجمالية العامة التى انتهت إليها علوم البلاغة، وذلك بتتبع مدى تحقيقها فى النصـوص الأدبية على مدى العصور مع بيان مدى ما أصاب هذه النصوص من قوة أو ضعف.

وإذا كـانت البلاغـة ترمى إلى عـرض القوانين العـامة التـى ينبغى أن يراعـيهـا الكاتب، لكى يكون موفقًا فى نقل خبرته، فإن النقد يحاول أن يحلل الكتابة. ويفسرها ويقومها. ويضعها فى مكانها فى عالم الفكر والأدب، ولذا نجد أن النقد يحاول الإجابة عن ثلاثة أسئلة هى: ما الصورة التى لدى الكاتب؟ وما قـيمتها ؟ وإلى أى حد نجح فى نقلها إلى الآخرين؟ فالنقد الأدبى هو الحكم على النصوص الأدبية بعد التحليل والموازنة بما يظهر قيمتها الأدبية.



أهداف تدريس الفروع الأدبية:

لكل من الأدب والنصوص والبلاغة والنقد أهدافها الخاصة التى تميزها عن غيرها، وفيما يلى عرض لأهداف كل من هذه الفروع.

أ- أهداف تدريس الأدب:

يمكن تلخيص أهداف الأدب فيما يأتى:

١- إدراك المعانى والأخيلة التى يشتمل عليها الأدب فيما يصوره من العواطف البشرية، والظاهرات الطبيعية والاجتماعية والسياسية.

٢- التمتع بما فى الأدب من جمال فى الفكرة والأسلوب والغرض، وما اشتمل عليه من حسن التعبير والأداء والموسيقى اللفظية.

٣- شعور الطالب بالراحة والنشوة وبعث البهجة إلى نفسه والمسرة فى قلبه.

٤- تنمية الذوق الجمالى الأدبى لدى الطالب، لأن مزاولة قراءة الأدب الجميل والتمتع به مما يورث حب الجمال، ويسمو بالذوق الأدبى.

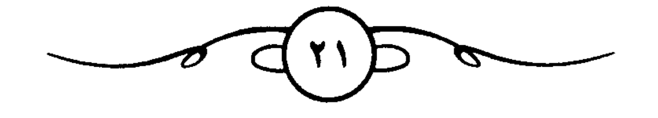
٥- وقوف الطلاب على المثل العليا وتأثرهم بها فى الأخلاق والسلوك، نتيجة لما يذكر فى الأدب من طرائف وحكم وأمثال، فتصفو أرواحهم.

٦- تنمية الثروة اللغوية للطلاب فى الألفاظ والمعانى والأساليب، وتمكينهم من محاكاة ما يدرسون من الأدب، فيصبحون لديهم القدرة على التعبير الجيد عن أفكارهم ومشاعرهم.

٧- تنمية ميول الطلاب إلى القراءة، واستخدام الأدب فى شغل أوقات فراغهم، وتوسيع ثقافتهم، وصقل عقولهم، والارتفاع بمستوى حصيلتهم اللغوية كمًّا وكيفا.

٨- تنمية حب البحث وراء الآثار الأدبية لدى الطلاب، ومعرفة الأطوار التى مر بها الأدب فى العصور المختلفة، والقدرة على نقدها وتحليلها وتمييز غثها من ثمينها.

٩- الارتقاء بفنية التعبير لدى المتعلم.



١٠- تحبيب المتعلم فى استثمار وقت فراغه بالاتصال بالأدب شعره ونثره من حيث إنتاجه ذاتيًا، أو قراءة ما كتب سواه.

ب- أهداف تدريس النصوص الأدبية:

١- توسيع خبرات التلاميذ، وتعميق فهمهم لحياة الناس والمجتمع والطبيعة من حولهم.

٢- مساعدتهم على اشتقاق معانى جديدة للحياة وعلى تحسين حياتهم وتجميلها.

٣- زيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها، بحيث يتمكنون من توجيه حياتهم توجيها رشيدًا.

٤- تعريفهم بالتراث الأدبى للغتهم بما يشتمل عليه من قيم جمالية واجتماعية وخلقية، وظروف تاريخية ألقت بينهم فى السراء والضراء.

٥- مساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذى يعيشون فيه والدور الذى يجب أن يلعبوه فى حل هذه المشكلات.

٦- مساعدتهم على تكوين نظرة سليمة إزاء المشكلات الكبرى التى مرت بها الإنسانية والحلول التى اهتدت إليها فى مختلف العصور.

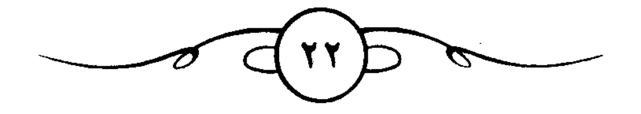
جـ- أهداف تدريس البلاغة والنقد:

١- تمكين التلاميذ من استعمال اللغة فى نقل أفكارهم إلى غيرهم بطريقة تسهل عليهم إدراكها، وتمثلها.

٢- تنمية قدرتهم على فهم الأفكار التى اشتملت عليها الآثار الأدبية الخالدة وتذوق ما فيها من جمال.

٣- زيادة استمتاعهم بألوان الأدب المختلفة من قصة أو مقالة أو مسرحية، وذلك عن طريق فهم خصائص كل لون من هذه الألوان وإدراك ما فيها من جمال.

٤- تنمية ميلهم إلى القراءة الحرة الواسعة كوسيلة من أجمل وأنفع الوسائل فى قضاء وقت الفراغ.



بماذا نحقق الأهداف السابقة؟

١- يكون ذلك بتنمية الميل الفطرى فى الطلاب إلى الأدب تنمية تساعدهم على تذوقه وفهمه، وتقدير جيده، وبتزويدهم بتجارب الأدباء، وبذلك يزداد فهمهم للحياة الإنسانية والاتجاهات.

٢- وبالعمل على ازدياد ثروة الطلاب فى المفردات والأساليب وصور التعبير، وتبصيرهم بالأساليب الأدبية المختلفة، التى تساعدهم على الوقوف موقف الناقد البصير.

٣- وبتنمية ميولهم إلى قراءة النصوص الأدبية وفهمها، والبحث عن الآثار الأدبية الخالدة، والوقوف على تطور فنون الأدب، ومدارسه الفنية، والتمييز بين أنواع الإنتاج الأدبى.

أسس اختيار النصوص الأدبية:

١- أن تمثل النصوص صورة العصر الذى اختيرت منه، وتبين أهم الأحداث السياسية والاجتماعية فيه، وتبين طبيعة عقلية الناس فى هذا العصر.

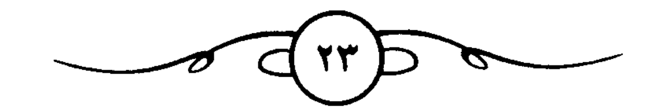
٢- أن تتنوع أشكال الأداء الأدبى فيها بحيث تتناول النصوص الشعرية والنثرية المختلفة كالمقالة أو القصة القصيرة أو المسرحية.

٣- أن تتنوع أشكال مضامينها، بحيث تغطى مختلف العصور التاريخية الأدبية، وتبين الخصائص الفنية لهذه العصور، ولا تقتصر على عصر دون غيره.

٤- أن يقدم كل نص يعرض على الطلاب أموراً جديدة سواء فى الأفكار أو فى طريقة الأداء.

٥- أن ترتبط بعض النصوص بحياة الأمة السياسية والاجتماعية الحاضرة، وأن تربط حياتهم الماضية والحاضرة بقصد المقارنة والإفادة فى تشكيل الواقع على هدى من الصور المشرقة الماضية.

٦- أن تشكل مادة النص موضوعًا متكاملاً يحقق ترابط الأفكار وأخذ بعضها برقاب بعض وصولاً إلى تحقيق المتعة والفائدة.



كما أن هناك بعض الأسس الهامة، التى يجب أن نبنى عليها اختيارنا النصوص:

١- أن يكون النص متصلا بمناسبة تصلح أن تكون أساسًا وتمهيدًا له، فهناك مناسبات اجتماعية ووطنية، وهناك علاقات شخصية بين الأفراد، وبين الرعايا والرؤساء وغير ذلك من المناسبات، التى صدرت عنها آثار أدبية قيمة، وهناك نصوص أدبية رائعة ممتعة، ولم تبعثها مناسبة اجتماعية، أو وطنية، أو غير ذلك، وإنما كانت خواطر سجلها الأديب لنفسه: لتحصيل المتعة والسعادة النفسية، أو للتنفيس بها عن نفسه، من ألم ممض، وهم دفين، وذلك كأوصاف الطبيعة، ونفثات الأحزان والآلام، ومناجاة الآمال والأحلام.

وإنما آثرنا - فى اختيار النصوص - اتصالها بمناسبة لأسباب هامة:

(أ) الربط بين الحياة والأدب، وبيان أن الأدب ليس شيئًا كماليًّا فى الحياة، وإنما هو دائما مصور هذه الحياة، ولسانها المعبر عنها.

(ب) هذه المناسبة التى يمهد بها للنص تثير الطلاب، وتشوقهم إلى النص، فيقبلون عليه، بل يتعجلون لقاءه واجتلاءه، ففرق بين أن يبدأ المدرس درسه بقوله: قال البارودى:

تأوب طيف من سميرة زائر   وما الطيف إلا ما تريه الخواطر

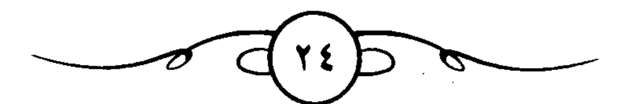
وبين أن يذكر أولا مناسبة هذه القصيدة، فيشرح موقف البارودى من السياسة الإنجليزية فى الثورة العرابية، ويتحدث عن نفيه فى جزيرة «سرنديب» وتركه ابنته الطفلة، وانفراده فى المنفى، واشتياقه إلى وطنه، وحدَّة هذا الشوق لصغيرته «سميرة» التى زاره طيفها فى المنام؛ فثارت شاعريته؛ ليعبر عن آلام غربته واشتياقه.

(جـ) من فوائد التقديم للنص بذكر مناسبته تلوين العمل فى الدرس؛ حتى لا يمل الطلاب، ويسأموا إطالة النظر إلى مادة النص نفسها.

(د) وكذلك من هذه الفوائد أن بعض أفكار النص لا يمكن شرحها، والاهتداء إلى مراميها، إلا بفهم مناسبتها: فمثلا إذا قرأ الطلاب قول شوقى:

اخترت يوم الهول يوم وداع   ونعاك فى عصف الرياح الناعى

هتف النعاة ضحى فأوصد دونهم   جرح الرئيس منافذ الأسماع



عجزوا عن فهم المراد من «يوم الهول» و«عصف الرياح» و«جرح الرئيس» وذهبوا فى تفسيرها مذاهب شتى خاطئة، ولكن لو علموا أن «شوقى» قال ذلك يرثى المنفلوطى، وأن المنفلوطى توفى يوم أن ضرب رئيس الحكومة «سعد زغلول» بالرصاص فى محطة القاهرة، فكان هذا اليوم يوم هول وشدة، وكان دوى الخبر يطغى على صوت من نعى المنفلوطى - لو علموا ذلك قبل عرض القصيدة، ما استعصى عليهم فهم المراد.

٢- أن تتألف من مجموعة النصوص المختارة للعصر المدروس صور واضحة متكاملة لهذا العصر، من حيث أدبه وخصائصه الفنية وتاريخه المرتبط بهذا الأدب.

٣- أن يكون النص من الطول بحيث يكون كافيًا لتحصيل المتعة للقارئ، وكافيًا أيضا لتصبوير ما سيق من أجله من مظاهر اجتماعية، أو سياسية، أو نحوها، وكافيًا - كذلك - لتوضيح بعض الخصائص الفنية، وعلى هذا الأساس لا ينبغى أن نعرض أبياتًا مقتضبة لمجرد الوصول إلى حكم أدبى وصولا سريعاً عاجلاً.

٤- أن يساير النص أهداف المنهج، فإذا طلب المنهج عرض الفنون الشعرية المختلفة فى العصر الجاهلى، أو تصوير الحياة السياسية فى الشعر الأموى، أو التفرقة بين النثر العلمى والنثر الأدبى فى العصر العباسى، أو مظاهر التجديد فى شعر العصر الحديث، أو غير ذلك من أبواب المناهج، فمن الواجب أن يتكفل اختيارنا للنصوص بتحقيق هذه النواحى.

٥- أن يكون بعض النصوص المختارة مما يرمى إلى تهذيب النفس وإثارة العواطف الطيبة، والشعور النبيل، وإغراء الطلاب بالفضيلة والمثل العليا، وبث روح القوة والجرأة والرجولة فى نفوس هؤلاء الطلاب.

٦- ومما ينبغى ملاحظته فى اختيار النصوص أن نلتفت إلى المناسبات الحاضرة، والحوادث الجارية، وما ينشأ حولها من أدب، فنختار جيده، وندرسه مع التلاميذ، لأن هذه النصوص تتصل اتصالا مباشرًا بخبراتهم الحية الحديثة، ولها صدى قوى فى نفوسهم، فيقوى إقبالهم عليها، ومشاركتهم فى درسها.

كيف نعرض النصوص:

يمكن للمعلم أن يعرض النصوص الأدبية على التلاميذ بإرشادهم إلى موضع النص من الكتاب المقرر، أو توزيع النص عليهم، مطبوعًا فى أوراق، أو عرضه أمامهم على سبورة إضافية.

وفى حالة طبع النص فى أوراق، لا تكتب فيها معانى المفردات اللغوية، بل يطبع النص فقط، أو يطبع تحته طائفة من الأسئلة، تختبر الفهم والتذوق الأدبى، والقدرة على استنباط الأحكام الأدبية، أو نحوها.

كيف نعالج النصوص:

يعالج النص فى عدة خطوات، تسير على الترتيب الآتى:

التمهيد له - عرضه - القراءة - المناقشة العامة - الشرح التفصيلى مع التذوق البلاغى - تحليل النص إلى أفكاره الأساسية - استنباط الحقائق والأحكام.

وفيما يلى تفصيل لما أجمل:

١ - التمهيد:

ويتناول حديثًا، أو أسئلة تمهد للموضوع، كما يتناول شرح مناسبة النص وتصوير جوه وتعريفًا موجزًا بصاحبه.

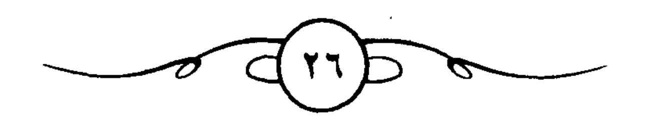
٢ - العرض:

وذلك بإحدى الطرق المناسبة لمستوى التلاميذ العقلى والتحصيلى.

٣ - القراءة:

إذا كان النص سهلاً، يمكن الطلاب أو أكثرهم أن يستقلوا بفهمه أو فهم شىء منه، فلا مانع من تكليفهم قراءته قراءة صامتة، تعقبها مناقشة فى المعانى العامة الواضحة ثم يقرأ بعد ذلك قراءة جهرية.

وإذا لم يكن سهلا كانت هذه القراءة الصامتة عبثًا وتضييعًا للوقت، ويجب أن يبدأ المدرس فيقرأ النص كله قراءة نموذجية ثم يقرأ الطلاب؛ حتى يحسنوا القراءة،



ومرحلة القراءة هذه مرحلة أساسية هامة؛ لأنها الكفيلة بتقويم ألسنة الطلاب، وتجويد إلقائهم، ثم إن فيها تمهيدًا صالحًا لفهم المعنى.

٤- المناقشة العامة:

وطريقتها أن يوجه المدرس إلى الطلاب طائفة من الأسئلة تتناول الأفكار البارزة فى النص، يختبر بها مدى ما فهموه مستقلين، وهذه الأسئلة تعين على تكوين صورة مجملة متكاملة، لموضوع النص فى أذهان الطلاب.

٥- الشرح التفصيلى:

وطريقته أن يقسم النص وحدات، قد تكون الوحدة بيتًا أو أكثر. وليس معنى الوحدة غرضًا كاملا من أغراض القصيدة، ولكن معنى الوحدة هنا الصورة أو الفكرة تعرض فى بيت أو أكثر، ثم تعالج كل وحدة بالطريقة الآتية:

(أ) قراءتها منفردة، ويقوم بهذه القراءة أحد الطلاب، وهذه القراءة بمثابة تحديد لها، وتوجيه انتباه الطلاب إليها، وحصر أذهانهم فيها.

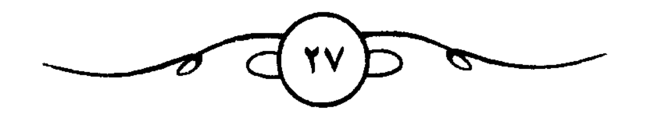
(ب) تذليل الصعوبات اللغوية التى فى هذه الوحدة بالطريقة السابقة فى شرح المفردات اللغوية فى دروس القراءة، ومن الخطأ ما يتبعه كثير من المدرسين، فى شرح مفردات القطعة كلها قبل شرح المعنى العام، ففى هذا عيوب أهمها:

* أن هذه المفردات اللغوية قد تكون كثيرة، يحتاج شرحها إلى وقت طويل، وكيف نتصور حال التلاميذ فى فترة طويلة من الدرس، تملأ كلها بشرح لغوى جاف؟

* وجود فاصل زمنى طويل بين شرح الكلمة وشرح البيت الذى وردت فيه، وربما يؤدى طول هذا الفاصل إلى أن ينسى الطلاب معنى هذه الكلمة.

* أن هذه الكلمات اللغوية ستشرح منفصلة عن أبياتها، بعيدة عن جوها، فلا يكون لها فى الذهن شىء من دواعى الثبات والاستقرار.

(جـ) مناقشة المعنى العام للوحدة؛ وذلك بتوجيه عدة أسئلة جزئية فى معناها، بحيث يتألف من مجموع إجاباتها المعنى العام، ثم مطالبة التلاميذ بصوغ ذلك المعنى العام.



وإننى أرى اتباع هذه الطريقة، حتى لطلاب السنة الأخيرة بالمدارس الثانوية، مخالفًا من يقولون: يجب أن ندع الطالب يعالج المعنى وحده، بعد تذليل الصعوبة اللغوية؛ لأن صعوبة الشرح ليست مترتبة دائما على صعوبة اللغة وحدها، وإلا فلدينا أبيات كثيرة ليس فيها كلمة واحدة صعبة، ومع ذلك فهى دقيقة المعنى، ومن ذلك كثير من شعر أبى تمام، بل من شعر شوقى نفسه، ففى هذه الأبيات يجب أن نعين الطالب على شرح معناها بهذه الأسئلة الجزئية، وليس من الضرورى أن نتناول البيت كله بالأسئلة، بل نعمد إلى موضع الغموض فيه، ونواجهه بالأسئلة الممهدة لمعناه، فتكون هذه الأسئلة مفتاحًا لما استغلق من معنى الوحدة التى تعالج شرحها.

ومن مزايا طريقة الأسئلة الجزئية أن نجنب الطلاب ما درجوا عليه فى شرح الشعر وهو أن يترجموا كلمات البيت ترجمة حرفية محافظين على ترتيبها وموضعها، ونحن نريد منهم أن يفهموا المعنى جملة، ثم يعرضوه بعبارتهم، ولهم مطلق الحرية فى أن يقدموا ويؤخروا، ويضيفوا ويحذفوا.

٦- التذوق البلاغى:

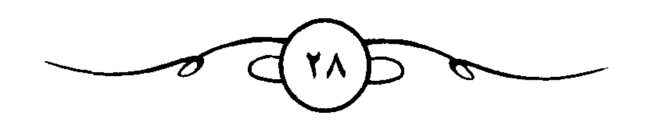
عقب الانتهاء من شرح الوحدة، يلفت المدرس أنظار تلاميذه إلى بعض الكلمات أو الصور، ويناقشهم مناقشة تسفر عن إدراك السر فى أن الشاعر اختار كلمة «كذا» وكان يمكن التعبير بكلمة أخرى، مثل «كذا» ثم يعرض المدرس الكلمتين، ويوجه التلاميذ إلى الموازنة بينهما؛ حتى يظهر لهم فضل كلمة على كلمة.

فمثلا: بعد شرح البيت الآتى (لحافظ إبراهيم):

وبناة الأهرام فى سالف الدهر كفونى الكلام عند التحدى

يقف المدرس بتلاميذه؛ ليدركوا السر فى التعبير ببناة الأهرام بدل قدماء المصريين فيظهر لهم أن فى تعبير الشاعر دلالة جديدة على قدرة هؤلاء القدماء بالتنويه بمظهر فخارهم وآية مجدهم، وهى الأهرام المعجزة.

وقد تكون المناقشة التذوقية لبيان جمال التشبيهات أو الاستعارات، أو لبيان السبب فى إيجاز التعبير، أو بسطه وإطالته، أو نحو ذلك من الألوان البلاغية، كالتكرار والقصر، والحذف، والتقديم، والجناس.



هذا، وليس المطلوب أن نتعقب جميع الصور البلاغية التى بالأبيات، ولكن نكتفى بأوضحها أثرًا فى المعنى، وأسهلها تناولا للطلاب، فإذا كانت الغاية من الدرس تشمل دراسة بعض الألوان البلاغية جاز لنا الوقوف طويلا أمام هذه الألوان فى النص.

ومن الخطأ أن تقدم هذه المناقشة التذوقية على فهم المعنى؛ لأن هذا التذوق نقد، والنقد نوع من الحكم، والحكم على الشىء فرع عن تصوره.

٧- التحليل:

بعد الانتهاء من شرح النص وتذوقه يحلله الطلاب إلى عناصره الأساسية، فى عبارات موجزة أشبه بعناوين فرعية.

٨- الاستنباط:

بعد الفراغ مما سبق يستنبط الطلاب - بتوجيه المدرس - النتائج الآتية كلها، أو بعضها، على حسب ما يتحمله النص، بدون تكلف أو تمحل:

(أ) مدى ما يصوره النص من ظواهر البيئة الطبيعية، أو الاجتماعية، ومن صور الحياة السياسية ونحو ذلك.

(ب) بعض الخصائص الفنية للنص، من حيث المعانى والألفاظ.

(جـ) بعض الأحكام عن الشاعر: مميزاته ومدى موافقته أو مخالفته لشعر عصره.

(د) بعض الأحكام عن العصر، والاتجاهات الأدبية فيه، وذلك بالربط بين هذا النص والنصوص الأخرى، التى سبقت دراستها، وذلك لتأليف الصورة الأدبية العامة للعصر.

وينبغى الحرص دائما على أن تكون هذه الحقائق المستنبطة نابعة من النص نفسه، يحسه الطالب، ويزداد إحساسه بها كلما زاد فهمه للنص؛ لأن هذه الحقائق إنما هى نمو فى المعلومات الأدبية، ونحن نرى أن الأدب كائن حى، فيجب أن يسير فى نموه على الناموس الذى تسير عليه الكائنات الحية فى نموها.

وعلى هذا لا ينبغى أن تكون الحقائق المتصلة بالنص مقحمة من الخارج إقحامًا أو مفروضة على الطالب فرضًا، بل يجب أن تكون شيئًا يحسه الطالب، وتجيش به نفسه كلما زاد انفعاله بالنص وفهمه له.

تدريس فنون الأدب:

هناك عدة مدارس لتدريس الأدب والنصوص، وهذه المدارس هى:

(أ) مدرسة قديمة تدرس تاريخ الأدب، أى أن يدرس الأدب فى ظل التاريخ، وأن تكون دراسة التاريخ مستفيضة إن أردنا فهم الأدب فهما صادقًا وعميقًا، وبهذا ظهرت فى الأدب عصور تاريخية تسبق دراستها دراسة الأدب نفسه للوقوف على الظروف التى أثرت فيه وأكسبته خصائصه فى الألفاظ والمعانى والأغراض.

ومن مميزات هذا الاتجاه أنه:

١- يضفى على الأدب ثوب الفهم العميق معنى ولفظًا وأسلوبًا.

٢- يوضح اتجاهات الأدباء وأفكارهم وآراءهم وفلسفتهم فى الحياة.

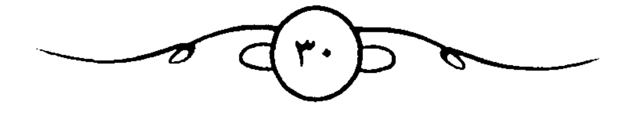
وما يؤخذ على الاتجاه التاريخى أنه لا يقوى على النهوض بالأهداف التى نريد تحقيقها من وراء تدريس الأدب لما يأتى:

١- إن هذا الاتجاه يركز الدراسة على النواحى التاريخية، والظروف التى تكتنف الأدب لا الأدب نفسه.

٢- إنه يحرم الطالب من الوقوف على الأسرار الأدبية من حيث طبيعتها الأدبية، ومن الاتصال المجدى بفن الأدب دراسة وفهما وتعمقًا موازنة واستنباطًا.

٣- إنه يبعد ذوى الاستعداد الأدبى من الطلاب من تغذية استعداداتهم بكثرة ما يحفظون من فنون الأدب.

٤- إنه يغفل أهم الأغراض الأدبية التى لا ينبغى إغفالها كالتذوق الأدبى والنقد وحسن قراءة الشعر والنثر وما إلى ذلك.



وتسمى طريقة التدريس عند أصحاب هذه المدرسة - تاريخ الأدب بالطريقة الاستنتاجية وهى التى يبدأ فيها بالقاعدة العامة، ثم نضرب لها مجموعة من الأمثلة التى تؤيدها، فعند تدريس الأدب والنصوص يبدأ المعلم بالحديث عن خصائص الأدب العربى فى مرحلة ما، ثم يقدم النص المطلوب شرحه والذى يصلح شاهدًا للحقائق والأحكام الأدبية التى عرضت سابقًا.

(ب) مدرسة تدرس الأدب على أساس الفنون الأدبية، فيدرس الشعر مثلا أو الكتابة أو الخطابة دون التركيز على النواحى التاريخية، أو يدرس شعر السياسة أو الوصف أو الغزل أو نحو ذلك دون الانصراف الكلى للنواحى التاريخية، على أن تقوم هذه الدراسة على النصوص الأدبية ذاتها وما لها من قيمة فنية يكمن فيها جمالها وخلودها وقوتها، أى أن انتقاء النصوص هو لب الدراسة ومنار الهداية. وهذا الاتجاه يحقق كثيرا من الأهداف الاجتماعية والنفسية والأدبية ومنها:

١- تركيز الدراسة على النصوص الأدبية والإحساس بمعناها ومرماها والتخلق بما تدعو إليه وتستهدفه.

٢- مع عنايته بالأدب فى ذاته العناية اللائقة فهو لا يغفل النواحى التاريخية التى تحيط به وتؤثر فيه.

٣- جعل النص الأدبى محوراً للدراسة يفتح الباب أمام الاستعدادات الأدبية أن تتفتح وتنمو.

٤- إتاحة الفرصة للمقارنات والموازنات والتحليلات المنمية للحاسة الأدبية.

٥- إقامة قضية الأدب ودراسته على أساس سليم، وجعل الأدب كيانًا متميزاً يؤدى ما عليه أداؤه للفرد والمجتمع، والبعد به عن الذوبان الكامل فى التاريخ وحوادثه.

وتسمى طريقة التدريس عند أصحاب هذا الاتجاه ـ النصوص أولا ـ بالطريقة الاستقرائية وهى التى تقدم للطالب نصًا أدبيًا منتقى على أسس معينة، ثم يدور العمل حول النص المستهدف، فتستنبط الأحكام الأدبية (أدب) وتستقرئ الأحكام الجمالية (بلاغة) وتقوم أشكال التعبير (نقد). وهذه الطريقة أكثر جدوى من سابقتها، حيث تبدأ

بالمحسوس الذى يمكن إدراكه، وتنتهى بالمجرد الذى يتطلب جهدًا متواصلاً وفكرا عميقًا.

(جـ) مدرسة ترى أن يدرس الأدب فى صورة عصور، ورأى بعض رواد هذا الاتجاه البدء بالعصر الحديث والانتهاء بالأدب الجاهلى، ويرى آخرون أن يكون لعامل الزمن ومسيرته التاريخية اعتباره، أى البدء بالعصر الجاهلى فالأموى فالعباسى فالأندلسى ثم الحديث المعاصر.

وهناك حقيقة راسخة وهى أن تكون النصوص أساس الدراسة ولبها، وأن يتجه فيها إلى نواحى الفهم الذاتى، والتحليل التلقائى، والتذوق المعتمد على حس التلاميذ، والنقد المبنى على الأسس الجمالية السليمة، ولا بأس بأن ينتقل فيها التلاميذ من عصر إلى عصر، على أن يكون التركيز على الفنون الأدبية كالشعر والمقالة والقصة والمسرحية، وعلى ما يمكنهم من إدراك خصائصها والاستمتاع بها ومحاولة الإبداع على نمطها، أما دراسة الحقائق الأدبية فيجب أن تكون بقدر، وأن تأتى عن طريق الاستنباط وأن تظهر فيها شخصيات التلاميذ، وأن تبعد عن القوالب والأحكام العامة التى لا توضح الظواهر.

تدريس البلاغة والنقد:

كان تدريس البلاغة أول أمره يعتمد على الطريقة القياسية التى تعرض فيها القاعدة أولا، ثم تأتى بعد ذلك الأمثلة، ثم انتقلت بعد ذلك إلى الطريقة الاستنباطية التى تعرض فيها الأمثلة، ثم تأتى القاعدة بعد ذلك، ومثل هذا الأسلوب أو ذاك من طريقة التدريس لا يجعل البلاغة فنًا أدبيًا، ولا يصلها بالأدب أو يربطها به، وإنما هى قوالب جامدة، كان التلاميذ يحفظونها من غير ما فهم أو إدراك لصلتها بالأدب وفنونه، ولم يكن للنقد مجال فى أى من هاتين الطريقتين إلا فى النادر القليل.

ولأن البلاغة قواعد حقيقة مرتبطة بالأدب، ظهر الاتجاه إلى تدريس البلاغة والنقد مرتبطين بالأدب نفسه، ومن واجب المدرس حين يعرض للنص الأدبى أن يناقشه مناقشة أدبية، من حيث اللفظ والأسلوب والجملة والفكرة، والحكم على الأديب من حيث المهارة الفنية.

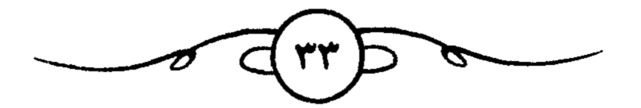
ولا ننكر أن يكون للبلاغة والنقد حصة خاصة، يتدرب فيها التلاميذ على فهم الألوان البيانية والمحسنات البديعية، والإلمام بالقواعد والضوابط البلاغية.

ولا شك أن البلاغة هى قوام الأدب وعنصر تكوينه الأهم، إذ إنها تدور فى فلك اللفظ والمعنى والأسلوب، ولما كان علم البلاغة لم ينشأ إلا بالوقوف على ما فى الأدب من جمال، ووضع ليعترف به الناس على مستوى ما يكتبه الأديب من حيث الحسن والجمال، فإن النقد الأدبى هو العلم الذى يمكن به تحليل الأدب والحكم عليه فى ضوء القواعد البلاغية التى وضعت.

وتدريس البلاغة يرمى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

* الإلمام ببعض الأسس العامة التى يمكن بمقتضاها معرفة المستوى الفنى للإنتاج الأدبى.

* تربية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته فى تأديته للمعنى المناسب.



* ترقية الأحاسيس والوجدان بالوقوف على ما فى الأساليب من روائع الكلم.
* الإحساس بقيمة التعبير الأدبى وأثره فى النفس.
* إقدار المتعلم عن التفريق بين أديب وأديب، وتعبير وتعبير.
* تمكن الطلاب من التذوق الأدبى، واكتساب المتعة والسرور عند قراءة النص الأدبى.
* إقدار الطلاب على تحديد مستويات الأدباء من قوة وضعف من حيث التعبير والتصوير والتشبيه والتمثيل وملاءمة الكلام للمواقف إلى غير ذلك.

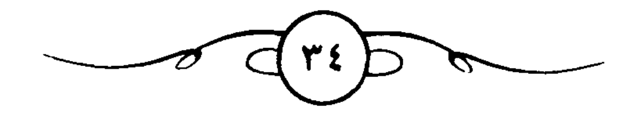
ما يراعى فى تدريس البلاغة والنقد:

١- يحسن بالمعلم أن يتطرق إلى المفاهيم البلاغية والنقدية من خلال شرح المعنى الأدبى المقصود وإتاحة الفرصة للمقارنات والموازنات بما يعرضه على تلاميذه من تصوير المعنى الواحد فى عدة صور أدبية مختلفا بعضها عن بعض.

٢- ألا يجعل للتقويم فى ميدان البلاغة والنقد وقتًا محددًا منعزلا به عن أوقات الدراسة بل الأجدى تربويا أن يندمج التقويم فى الدراسة اندماجا يبث فى الدرس حيوية ويحمل التلاميذ على المشاركة بفاعلية ونشاط.

٣- ينبغى أن تتطرق دراسة البلاغة والنقد إلى القصص المناسبة والكتب الأدبية التى يميل التلاميذ إلى قراءتها باختيارهم أو بإرشاد المعلم لهم، فيكتبوا عنها التقارير التى توضح مزاياها وآثارها فى نفوسهم، وتتطرق إلى بيان ما فيها من مآخذ وعيوب، وتعرض هذه التقارير للمناقشة الجماعية فى الفصل، حيث يشترك المدرس والتلاميذ فى التعليق على ما أبدى فيها من آراء وتوجيه الأسئلة حولها بقصد الدراسة والمناظرة. إن هذه الطريقة فوق استهدافها المباشر لتعليم البلاغة والنقد تحقق ما يلى:

* تعلم التلاميذ كيف يتناقشون ويتناظرون بالرأى المختلف دون التعرض لإساءة بعضهم إلى بعض.
* تحببهم فى قراءة القصص والكتب الأدبية وذلك يرتفع بمستواهم فى النقد والتذوق الأدبى.
* تعودهم الصراحة فى إبداء الآراء والوقوع على الحقيقة أيًّا كان مذاقها.
* تبصرهم بالطريقة السليمة فى كتابة التقارير وعرضها ومناقشتها.
* تثير فيهم الميل والرغبة فى دراسة الأدب بعامة.



توجيهات عامة فى تدريس الأدب:

١- يراعى فى اختيار الأدب ما يذكى جمرة اليقين والإيمان فى دماء المتعلمين، ويشرب قواهم معين الحرية والطموح، ويلهب عزائمهم، ويرهف مشاعرهم، ليرفع مستواهم الفكرى، ويزرع فى صدورهم الوعى والشعور بحقوقهم ومقاديرهم.

٢- أن يكون الأدب ملائمًا لحاجات الطلاب ولقدراتهم العقلية، ولاهتماماتهم وميولهم، كما يراعى متطلبات المجتمع والحياة التى يعيش فى أجوائها هؤلاء الطلاب.

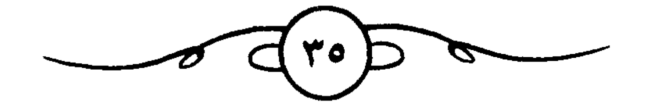
٣- أن يحدث الأدب التجاوب بين شعور الأديب وحس الطلاب، وأن يسهم فى بناء الشخصية المتطورة التى تدرك الحق، وتروم الخير، وتهوى الجمال.

٤- أن يتم تدريس الأدب فى مناهجنا التربوية على أنه وحدة متكاملة، وعلى أساس قومى خشية من تضخم الإقليمية فى نفوس الطلاب، حتى ينطبع فى أذهانهم صورة تامة لجوانب الأدب العربى فى مختلف بقاعه، لا أن يركز على بيئة واحدة معينة.

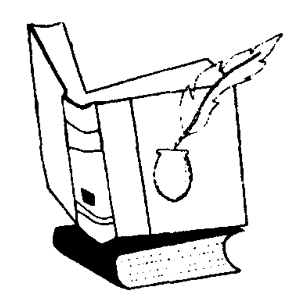
٥- إن تدريس الأدب لا يمكن أن يحقق أهدافه المرسومة إلا إذا كان المنهج سليما، وأن تنفيذ المنهج يتطلب توافر المدرس المعد إعدادا تربويا، والذى يبتكر الطريقة الملائمة فى تفاعله مع طلابه، ومع المادة التى يقوم بتدريسها.

٦- أن يكون مدرسو الأدب مؤهلين تأهيلا جيدًا، وقد عرفوا لغتهم بعمق، ودرسوا أدبها فى فهم وتذوق، وأن تكون ثقافتهم واسعة وشاملة؛ لأن تحليل الأدب وتذوقه وفهمه يتطلب الإلمام بعدة معارف.

٧- أن يكون مدرس الأدب قدوة حسنة لطلابه، متمسكًا بالقيم إيمانًا وسلوكًا وتصرفًا، وأن يحمل لواء التوجيه متغلبًا على نزواته وأهوائه، فيبدو إنسانا ثائرا مرهف الحس.



الفصل الثالث



التذوق الأدبى

١ - التذوق الأدبى فى التربية الحديثة:

كان الهدف الأساسى للتربية القديمة تزويد التلاميذ بمجموعة من المعارف والمعلومات، ثم صار الهدف الأساسى للتربية الحديثة تحقيق النمو الشامل المتكامل للفرد، وتمكينه من أن يستثمر كل قدراته بالشكل الذى يعود عليه وعلى المجتمع بالخير والنفع. ومن ثم دخلت ميدان التربية الحديثة مصطلحات ومفاهيم جديدة، لا تقف عند مجرد تنمية عقل الفرد أو زيادة حصيلته من المعرفة فأصبح من بين أهدافها تدريب الطلاب على التفكير السليم، وتنمية اتجاهاتهم العلمية، وإكسابهم المهارات الوظيفية التى تتطلبها الحياة، كما أصبح من غاياتها تحقيق المتعة الروحية والفنية لهم، وفى هذا النطاق تأتى تنمية الحاسة الجمالية التى تساعدهم على تذوق الأدب، وتقويمه والاستمتاع به، ففى تعليم القراءة مثلا لا تقف أهدافها عند مجرد إمداد التلاميذ بأفكار معينة أو زيادة ثروتهم اللغوية، أو التدريب على سرعة القراءة مع الفهم أو الأداء الصحيح، وإنما أصبح من أهدافها أيضا أن يتذوق التلميذ ما يقرأ ويستمتع به.

وفى تدريس الأدب والنصوص نجد التذوق الأدبى فى التربية الحديثة يحتل مكانة خاصة على مختلف المستويات التعليمية، حتى أن هناك من يقدر هذا الهدف فى تدريس الأدب للأطفال. فلوند: يعتبر أن الغرضين الأساسين من تدريس الأدب للأطفال هما: مساعدة الطفل على أن يستعيد التجربة التى عاشها الشاعر أو الكاتب وأراد أن ينقلها إلينا، وليس هنا فقط بل أن يزيد بخياله الطفولى من ثرائها، ثم تنمية التذوق الأدبى عنده، واختيار ما يلائمه منه وقراءته.

٢ - التذوق الأدبى فيما بعد المرحلة الأولى:

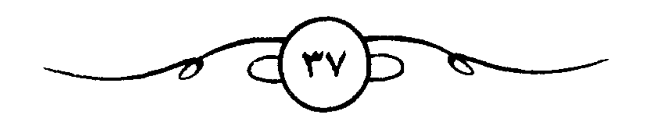
إذا كان التذوق الأدبى هدفًا من أهداف تدريس أدب الطفولة فأولى به أن يكون هدفا أساسيًا فيما بعد هذه المرحلة، بل أن يكون فى مقدمة الأهداف اللغوية للمرحلة الثانوية، وذلك لأسباب واعتبارات من أهمها:

(أ) الخصائص النفسية لطالب المرحلة الثانوية ولمرحلة النمو التى يمر بها فإنها مرحلة تتميز بخصائص معينة، منها أن الطالب فيها تتشعب وتنمو مهاراته، وتتكون ميوله، وينفتح على الكون من حوله. وتقوى قدرته على التذوق الفنى فى مختلف مجالاته من: الموسيقى، والتصوير، والنحت، والأدب فى مختلف فنونه وأشكاله.

(ب) طبيعة المرحلة الثانوية: فهى آخر مرحلة من مراحل التعليم العام، وبعدها يتشعب الطريق، فإما أن يحصل على مكان بالتعليم الجامعى، وإما أن يتجه إلى عمل يمارسه، وفى كلتا الحالتين وفى غير الكليات التى تتابع التعليم اللغوى يعز على الكثيرين أن يجدوا وقتًا لقراءة الشعر والنصوص الأدبية الراقية، ومن ثم تتضاءل قدراتهم على التذوق ولا سيما إذا خرجت إلى هذه الحياة وهى ضعيفة. ولا شك أن هذا يفرض على مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية أن تنمى هذه القدرة ما استطاعت سبيلا إلى ذلك.

(جـ) طبيعة تدريس اللغة العربية فى هذه المرحلة: فمن المفروض فى التلميذ الذى تابع دراسة اللغة العربية بفروعها فى المرحلتين: الابتدائية والإعدادية أن يكون قد تعلم آليات هذه اللغة، والكثير من مهاراتها وأن يكون قد أتقن القدرة على القراءة بسرعة وفهم وجودة فطن وأداء، والقدرة على انتقاء المادة الصالحة للقراءة، والقدرة على إدراك مواطن الجمال فى النص وتذوقه على المستوى الذى يلائم نموه، والقواعد الأساسية فى اللغة والإملاء، والقدرة على الأداء المعبر عن المعنى فى تلاوة القرآن الكريم وإنشاد الشعر، والقدرة على التعبير الوظيفى والإبداعى.

وفى ضوء ما تقدم كان من الطبيعى أن تزداد مستويات التذوق وما يتصل به فى هذه المرحلة، وأن يتسع محتوى المناهج بها لنصوص من التراث وغيره أرقى فى فكرتها ونسق التعبير بها مما كان يقدم لتلميذ المرحلة الإعدادية، كما كان من الطبيعى أن تقدم له الأسس الجمالية التى تساعده على أن ينمو ميله إلى القراءة وشغفه بها، وتذوقه لما يقرؤه، بحيث يدفعه ذلك إلى الاتصال بلون أرقى من الكتب والمطبوعات ولا سيما فى أوقات الفراغ. كذلك يجب أن تزداد قدراته على فهم النصوص الأدبية العميقة الفكرة، وإدراك نواحى الجمال فيها، وتذوقه، وتحليله، ونقده، والحكم عليه.



٣ - مفهوم التذوق الأدبى:

هو الحصيلـة النهائية لدراسة الأدب والبـلاغة والنقد، وثمرة من ثمـرات التعرف على أساليبها وممارستها ممارسة فعلية سليمة وإن كان يعود بعد نضجه بالتأثير فيها سمواً وارتفاعا، ويعنى التذوق فى أرقى مسـتوى له قدرة الفرد على إدراك ما فى النص الأدبى من ضعف وقوة وقبح وجمال مبنيا بالطبع على مقومات البلاغة والنقد الأدبى مما يجعله يستمتع به أو ينفر منه.

وهناك من يعـرفه بأنه نوع من السلوك ينشـأ من فهم المعانى العـميـقة فى النص الأدبى، والإحساس بجمال أسلوبه، والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرداءة. وهناك من يعرفـه بأنه سلوك يعبر به القارئ عن فـهمه للفكرة التى يرمى إليـها النص الأدبى، وللخطة التى رسـمها للتـعبيـر عن هذه الفكرة، وتأثره بالصور البـيانية التى يحـويها، وإحساسه بالواقع الموسيقى لألفاظه وتراكيبه وقدرته على التمييز بين جيده ورديئه.

كما أن التـذوق الأدبى هو النشاط الإيجابى الذى يقوم به المتلقى استـجابة للتأثر بنواحى الجمال الفنى فى نص ما بعـد تركيز انتباهه إليه، وتفاعله معـه عقليًّا ووجدانيًا، على نحو يستطيـع به تقديره له والحكم عليه، ويتخذ هذا النـشاط أشكالا بارزة ومنوعة من السلوك، اتفق النقاد وعلمـاء النفس على اعتبارها مميزة للـتذوق ودالة عليه، وعلى أساس هذه الظواهر السلوكية يمكن قياس القدرة التذوقية لدى التلاميذ من ناحيتى الكم والموضوع. (٨: ١٠٣)(*).

٤ - مهارات التذوق الأدبى:

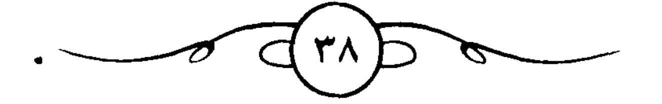
فيما يلى عرض لبعض المهارات الأساسية للتذوق الأدبى:

(أ) تمثل القارئ للحركة النفسية فى القصيدة أو العمل الأدبى.

(ب) إدراك مدى أهمية الكلمة فى القصيدة أو العمل الأدبى.

(جـ) إدراك الوحدة العضوية فى العمل الأدبـى وما بين أفكاره من ترابط واختيار العنوان المعبر عن فكرة الأديب وأحاسيسه.

(*) يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع، والرقم الثانى يشير إلى الصفحة.



(د) إدراك مدى ما فى الأفكار من عمق، ومدى إيحاءات الألفاظ والعبارات، ومدى قدرة العمل الأدبى على نقل التجربة، وتوضيح ما فيها من إسهاب ممل أو إيجاز مخل، وبعبارة موجزة: مدى التلاؤم بين الفكرة والصياغة.

(هـ) فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى قدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر، أو نجاحها فى تصوير خط أو أكثر من خطوط الشخصية التى يتناولها فى قصيدته، وتحديد مدى ما بينها وبين الأفكار من تنافر وائتلاف.

(و) إدراك أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة: كلمة أو تركيبًا أو صورة على استثارة الجو النفسى الذى يريد الأديب إثارته، ومدى التناسب بينه وبين كل جزئية من جزئيات الصياغة مع الجو الذى يريد أن يثيره العمل الأدبى.

(ز) إدراك وضع القصيدة أو العمل الأدبى بين التراث والمهارة فى استخراج الصفات التى يصف الأديب بها نفسه أو يصف بها الآخرين، وفى تحديد القيم الاجتماعية بها.

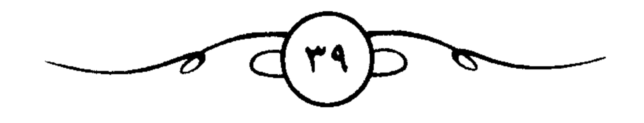
(ح) إدراك مدى نجاح الشاعر أو الأديب فى تناول المحسنات، ومدى فهم الرمز وتفسيره، ومدى قدرته على تجسيد المعنويات.

(ط) الحس بالإيقاع الموسيقى لوزن الأبيات، ومدى ما فيه من اتساق أو تنافر وبأثر القافية فى هذا الإيقاع.

(ى) ترتيب القصائد والأبيات تبعًا لجودتها، واختيار أصدق الأبيات تعبيرًا عن إحساس الشاعر، وأقربها إلى الواقعية، وأوضحها فى تمثيل الاتجاهات الفكرية والنفسية له.

(ك) الموازنة بين قصيدتين أو أكثر فى موضوع واحد والكشف عن نواحى الجودة وعن العيوب فيما يوازن الطلاب بينه. (٧: ص ٦٨٩ - ٦٩٠)

وهذه المهارات تلقى الأضواء على ما يمكن به قياس نظائرها فى النص النثرى؛ لأن الكثير منها مشترك، مع فرق ما بين الشعر والنثر من اعتماد الأول على الشعور ثم الفكر، والثانى على الفكر ثم الشعور ومع ما يتعلق بالإيقاع والقافية، وروح كل من الفنين وطابعه.



٥- وسائل تنمية التذوق الأدبى:

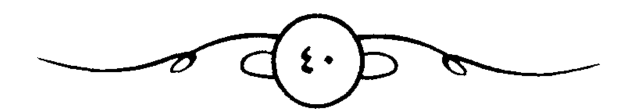
فيما يلى مجموعة من الوسائل التى يمكن عن طريقها تنمية التذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية. (٢٦: ١٩٥ - ١٩٧)

(أ) أن يدرب المدرس طلابه ـ قبل تعرضهم لإصدار الأحكام التذوقية على نص معين ـ أن يقرؤوا هذا النص أكثر من مرة، وأن يستعرضوه استعراضا شاملا وبعناية وتمهل، فالإدراك الجمالى لأجزاء العمل الأدبى لا يتم عادة بعد القراءة الأولى له منه أو منهم، ومن النصوص والأعمال الفنية الأخرى ما يبهجنا عند أول اتصال به، فإذا فتشنا فيه عما يناسب التعبير الصحيح عن الفكر والعاطفة فى موضوعه لم نجد شيئا يعتد به، وربما انصرفنا عن نص ما ثم تعمقناه فأعجبنا به.

(ب) أن يدرب تلاميذه على أن يكونوا موضوعيين فى نقد ما يوضع بين أيديهم من نصوص؛ لأن النقد من المجالات الصعبة، وقد يفسده عدم وضع أسسه أو قصور التدريب عليها، أو الدخول بحكم مسبق، أوجب للشاعر، أو انصراف عن شعره.

(جـ) أن يحاول فى تناول كل نص عقد الموازنات وبين غيره سواء للشاعر نفسه أو لمن يشترك معه فى موضوعه، لأن تقدير أى نظام من الجمال أمر يستحيل حدوثه ما لم يتمرن القارئ على عقد موازنات بين ألوان منه فى درجات منوعة من الجودة، وتقويم مداها فى كل لون. ومن الطبيعى أن ننتظر من المدرس الذى لا يؤمن بذلك أن يكون موضوع إعجابه فى نص معين من النصوص بعيدًا عن الحقيقة إذا لم يتوافر له الاطلاع على عدد كبير منها، تمده بمعايير صادقة للحكم والنقد.

هذا إلى جانب البعد عن العبارات التى لا تعطى انطباعا حقيقيا للنص فى نفسه وفى نفوس أصحابها، فمن العوامل الأساسية لإفساد الذوق عند الطلاب حصر عمليات النقد بقوالب لا تصلح لتمييز شىء معين من مثل: العاطفة القوية أو السامية أو الرخيصة أو الخيال المثالى الواسع، أو الضيق أو المعنى الرفيع، أو اللفظ الجزل، والعبارة المتينة. فلا شك أن هذه القوالب قلما تساعد الطالب لغموضها عن أن تكون صورة واضحة مفهومة عن النص



الذى يتناوله، وعن مـدى اختلافـه عن غيره من الـنصوص، ولا سيـما إذا تكررت هذه القوالب فى الحكم عليها.

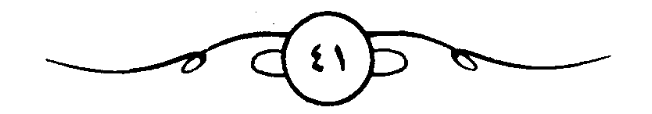
(د) أن يعنى غاية العناية بالتمهيد عند تدريسه للنص الذى يختاره، بإلقاء الأضواء على جوه وبواعثه والملابسات التى أحاطت به حـتى يكون استقباله فى شغف وبانتبـاه واهتمـام، وأن يكون من إلقاء نصـوص متـعددة أمام الـطلاب إلقاء نموذجيًّا يعيش بهم فى جوها وفى أفكارها وأحاسيسها.

(هـ) ألا ينفرد على أية حـال بتناول النص بالتعليق والنقد، وإنما يشتـرك تلاميذه فى كل شىء، وأن يكون مجرد مـوجه ومرشد لمواطن الجمـال تاركا لهم بعد ذلك التلقائية الكاملـة والحرية التامة فى التعبـير عما يشعـرون به متناولا بعد ذلك آرائهم بالنقد، وأحكامهم بالتوجيه والتهذيب.

والمدرس الناجح هو الذى يسمح لمختلف الآراء مهما كانت فجة ومشوشة أن تظهر عليـها، متأنيًـا فى توجيهها، حـتى تستوى بعد ذلـك آراء ناضجة وأحكامًا تصلح للنقد، وتدل على سلامة التـذوق، ومن ذلك مثلا الاقتصار فى شرح النص، على توجـيه أسئلة تفـتح مغاليق أفـكاره، وتهيئ للطلاب فرصا مـتجددة للتدريب على التعـبير الأدبى الجيد عنهـا، ومنه أيضا تكليف الطلاب قراءة النص قـراءة صامتة، حتى يلمـسوا بأنفسهم أفكاره، ومـشاعر قائله، وينعموا بلذة إعمال الفكر فيه، والجهد فى سبيل الكشف عن المعنى، وتذوق الجمـال به، ومنه أن تكون لهم حرية اخـتيار بعـض النصوص وحق التعبيـر عما يعن لهم من نقد، وأخيرًا استـخدام كل الإمكانات الفنية لديهم من قدرة على الرسم أو التصوير أو الموسيقى والغناء لخدمة ما يلائم أنشطتها من نصوص.

(و) ألا يلجأ إلى الإسراف فى سرد الحقائق التاريخـية والجغرافية أو العلمية التى لا تمت بصلة قـوية إلى النص وألا يغـرق فى كشف المحـسنات البديعـة، أو تشريح الاستعارات والتشبيهات تشريحًا آليا ؛ بعيدا عن الروح النفسية والفنية المرتبطة به.

(ز) أن يختـار من النصوص ما هو أعلى شـيئا ما من مـستوى تلاميـذه، بحيث تشتمل على جديد يشحذ أفكارهم، ويدفعها إلى التأمل لا الاستهانة على ألا



يكون من الغرابة والصعوبة بحيث يجدون عناء فى دراسته. ومن الحقائق التى لا تقبل الجـدل أو تذوق النص لا يبدأ إلا حيـن يسبق فهـمه، ومن ثم يؤدى تفسير غوامـضه مهمة كبيرة فى تذوقـه. لكن هذا لا يجعلنا نغفل عن منزلق قد يفسد تذوق الطلاب له وهو الإسراف الشديد فى التحليل والتجزئ العلمى الدقيق وتحويل الكلام إلى مناقشـات جدلية تافهة، وهذه المناقشات التـفصيلية الكثيرة تبعث الملل ولا تترك للطالب شيئـا يفكر فيه.. فتحرمه بذلك من لذة إعمال الفكر وبذل الجهد للتذوق وتأمل النص ويتحول النص بذلك إلى عمل نثرى بحت.

(ح) يجب فى اختيار القصائد التى تـدرس أن تكون قواف إيقاعية سهلة على أن يندرج الأمر بالطلاب حـتى يصلوا فى المرحلة النهائية للصف الثـالث الثانوى إلى مختلف أوزان الشعر وقوافيه.

(ط) يجب أن تشـيع بين الطلاب والمدرسـين روح الوئام حـتى لا تقف عاطفـة الكراهية حائلا دون تذوق الطلاب أو استجابتهم لما يقدمه المدرسون إليهم.

(ى) يجب اليقظة للمشكلات والعقبـات التى تقف أمام التلميذ حائلا دون تذوق النص الأدبى تذوقا كاملا.

نموذج للتذوق فى نص أدبى:

لنفرض أن هذا النص هو مقطع من قصيدة البحترى فى وصف الربيع (١٦ : ٢٧٠ ـ ٢٧٣):

أتاك الربيع الطلق يختال ضاحكًا	من الحسن حتى كاد أن يتكلما
وقد نبه النيروز فى غسق الدجى	أوائل ورد كن بالأمس نومًا
يفتقها برد الندى فكأنه	يبث حديثًا كان قبل مكتما
فمن شجر رد الربيع لباسه	عليه كما نشرت وشيًا منمنمًا
أحل فأبدى للعيون بشاشة	وكان قذى للعين إذ كان محرمًا
ورق نسيم الريح حتى حسبته	يجىء بأنفاس الأحبة نعما

فالطريقة التى يسلكها أكثر المدرسين فى تذوق هذا النص، تتجه إلى استخراج ما فيه من الألوان البلاغية، وتسميتها بأسمائها الاصطلاحية، وهذه سمة المنهج العلمى، ونتيجة هذه الطريقة فى تذوق هذا النص أن يصل الطلاب إلى:

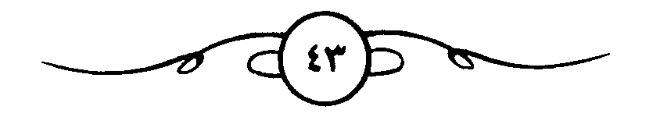
١ - أن فى البيت الأول استعارة مكنية فى «الربيع» أو فى «يختال».

٢ - وأن فى البيت الثانى مكنية فى «النيروز» و«أوائل ورد»، وأن فى البيت ـ كذلك ـ طباقًا بين «نبه» و«نوما».

٣ - وأن فى البيت الثالث تشبيها بين تفتق الزهر وانتشار الرائحة، وبين بث الحديث.

٤ - وأن فى البيت الرابع استعارة تصريحية فى «لباسه» وتشبيهًا بين الشجر المورق المزهر والوشى المنمم.

٥ - وأن فى البيت الخامس استعارة تصريحية فى «أحل» و«محرمًا» ومقابلة بين شطرى البيت.



تلك هى الغاية التى يتجه إليها أكثر المدرسين، ويقنعون بها فيما يعرضون له من ألوان التذوق، وبديهى أن هذه الطريقة فى تناول هذا النص، لم تمس الذوق الأدبى، ولم تكشف عن سر من أسرار الجمال، ولم تزد على تسمية الألوان البلاغية، وتحديد نوعها، ولم تصلنا بما تفيض به نفس الشاعر من الإبهاج بمقدم الربيع، والإحساس بجماله وروعته.

أما الطريقة السليمة التى تدعو إليها فى تذوق هذا النص فتختلف عن الطريقة العلمية السابقة فى أمرين جوهرين.

أولهما: أنها لا تكتفى بالتسمية الاصطلاحية للألوان البلاغية، ولكنها تغرينا بمتابعة النظر إلى هذه الصور، نلتمس ما تنطوى عليه من أسرار الجمال، ونستوحى ما تبعثه فى النفس من تأثر وانفعال، وتدعونا أن نسأل: لم آثر الشاعر هذه الكلمة المستعارة وأى غرض حققه بهذا التشبيه ؟

وثانيهما: أنها تلتمس لهذا التذوق مجالات أخرى فى النص، لا تتصل بالصور البلاغية الاصطلاحية.

ففى هذا النص مثلا:

١- نرى الشاعر قد حرص على أن يكون معه من يشركه فى اجتلاء الربيع، فأتى بكاف الخطاب فى أول حديثه؛ لينبه هذا الرفيق، وكأنه يزف إليه البشرى بحلول الربيع، ويدعوه إلى الاحتفاء به، والإبهاج بمقدمه.

ونحن نعلم أن الإنسان تزداد متعته بالمناظر السارة، إذا كان معه من يبادله الشعور بهذه المتعة.

٢- وتعريف الربيع بـ «ال» «العهدية»، يفيد أن للنفس إلفًا بهذا الفصل، وأن التصريح به يذكرها بما تعهده فيه من جمال وحياة.

٣- ووصف الربيع بكلمة «الطلق» يوحى بمعنى الحرية التى تضفيها الطبيعة على الناس، فهم أيام الربيع أحرار فيما يتخذون من ملبس، ولا يتقيدون بما خف منه أو ثقل، وهم أحرار - كذلك - فى سعيهم، لا تحبسهم المنازل يتقون بها الهجير أو الزمهرير، أو الأمطار وأوحال الطريق.

٤- وجملة «يختال ضاحكًا» تصور الجو النفسى للشاعر، وكأنها صدى لما يتردد فى نفسه من خفقات الفرحة والبهجة بالربيع كما تصور أرجاء الكون، وقد تنادت بالبشرى السارة، وتدفقت بالحياة الهانئة الباسمة.

٥- وينثر الربيع آيات حسنه على الكون سافرة، واضحة الدلالة، قوية التعبير، فيتخيل الشاعر الربيع يكاد يتكلم ويفصح ويبين.

٦- وينمو إحساس الشاعر بتلك الحياة الناشطة فى الربيع. فيتخيل الأزهار التى تعطر الجو بأريجها كائنات بشرية، كانت بالأمس تغط فى نوم عميق، فأيقظها الربيع فى غسق الليل، لم يمهلها حتى الصباح؛ لتستقبل النهار منذ البكور، وقد استكملت بهجتها، وأخذت زينتها، فلا يفوتها شىء من جمال النهار وضيائه.

٧- ولننظر إلى تعبير الشاعر «أوائل ورد» لنرى كيف استجابت بواكير الأزهار، وأجابت داعى الربيع سريعة ناشطة، فتنبهت تتطلع إليه، وترف حواليه، منذ التف بها نسيمه، وطاف بها موكبه.

٨- ولنسأل أنفسنا: لم آثر البحترى كلمة «نوم» وكان له عنها مندوحة إلى غيرها، مما يليق بالأزهار، وليس شاعرنا ممن يضيقون بالقافية ؛ فيأتى بقافية قلقة نابية ؟ وما أسهل أن نتبين أنها الكلمة الدقيقة المختارة، أصابت مكانها، وصادفت موقعها الممهد لها؛ فالصورة - فى إطارها العام - زهر كان غافلا عن جمال الحياة، نائمة عنه عيونه، مطبقة دونه جفونه، فأيقظه الربيع من رقدته، ونبهه من غفلته.

٩- وكأنما كان هذا النوم عميقًا، يحتاج إلى جهد فى الإيقاظ، وإلى عنف فى التنبيه، فاستخدم الشاعر «يفتق» بصيغة التضعيف؛ ليحكى شيئًا من هذا الجهد المضاعف المبذول.

١٠- وقد تقف أمام «برد الندى» فى تعجب وحيرة، ولعلنا نمعن فى التمرد على الشاعر، وإنكار فنه، ونقترح تعبيرًا آخر، مثل، «قطر الندى» بدل «برد الندى»، وربما بالغنا فى الزهو بهذا التعبير الذى استبدلناه بتعبير الشاعر،

ولكن سرعان ما يتبين لنا أن البرد هنا عنصر أصيل فى قصة هذا الورد المتفتح، فنحن نعلم أن الدفء يغرى بامتداد النوم، وأن البرد يوقظ النوام؛ ولهذا كان «برد الندى» ضروريًّا لتنبيه الورد النائم تنبيهًا سريعًا عاجلاً.

١١- فإذا تفتح الورد، وانبعثت رائحته، تنفح الجو وتعطره، وأفصحت أوراقه عن ألوانها الأخاذة الفاتنة، وتبدل هذا الغيب المحجب الذى تضل فيه الظنون، واستحال جمالا سافرًا، يدركه الحس، وتستمتع به النفس، فأى تشبيه أبلغ وأجمل من التشبيه بالحديث، يذيع ويسرى بعد طول التحفظ والكتمان. فتجد فيه النفس الإنسانية ما يطفئ شوقها، ويغنى تطلعها ؟

١٢- وهذا جمال الربيع يحسه الشاعر إحساسا روحيًا، وإن له ـ فوق ذلك ـ جمالا تدركه العين، فهذا الشجر قد استعاد خضرته، واسترد نضرته؛ فبدأ حاليا بتلك الزينة الطبيعية الجميلة، فى تناسق وإبداع، كأنه وشى نسجته يد صناع.

خطوات تدريس النصوص الأدبية:

(أ) الشعر:

١- التمهيد: ويقصد به تهيئة التلاميذ لموضوع النص، وهو يشمل الحديث والأسئلة الممهدة، وتعريفًا موجزًا بالشاعر، يقتصر فيه على أهم ما يتصل بالنص، ويعرض فى أسلوب قصصى، وشرح مناسبة النص.

٢- قراءة النص على النحو الذى شرحناه (قراءة المدرس وقراءات التلاميذ).

٣- مناقشة عامة بأسئلة فى الأفكار الواضحة.

٤- الشرح التفصيلى مع ملاحظة مواضع التذوق البلاغى.

٥- قراءة أخرى من الطلاب.

٦- تحليل النص إلى أجزائه الأساسية.

٧- استنباط الأحكام المختلفة.

٨- الربط بين النص والنصوص الأخرى المدروسة ؛ لتكوين الصورة الأدبية للشاعر أو العصر.

(ب) النثر:

تتبع الطريقة نفسها، وتقوم الفقرات مقام الوحدات فى النصوص الشعرية.

(جـ) النصوص القرآنية:

تعالج كالنصوص النثرية، غير أننا نشير إلى أمر هام، هو أن النصوص القرآنية قد تدرس دراسة أدبية، وقد تدرس هى نفسها دراسة دينية، فالغاية من الدرسين مختلفة؛ ولهذا يجب أن تختلف الطريقة، وبيان ذلك أن الغاية من النص القرآنى فى درس الدين

إنما هى إدراك ما فيه من مواطن العظة والعبـرة، وما يؤثر فى نفوس الطلاب من الوجهة الروحيـة؛ ولهذا يجب أن ترمى الطريقـة إلى هذه الغاية، فلا يـكلف مدرس الدين أن يعمد إلى نواحى الجمال الفنى ـ يعالجها بتفصيل.

أما الغـاية من النص القرآنى فى درس الأدب فـهى الكشف عن أسرار جـماله، وتذوق بلاغـته، ونحن لا نشك فى أن إعـجاز القـرآن ليس بالأمـر الهين الذى يسـهل إدراكه وفهمه وتعليله، فى دقة وإحاطة، ولكن يستطيع المدرس أن يكشف للطلاب شيئًا من أسرار هذا الإعجاز، بالنظر فى النواحى الآتية:

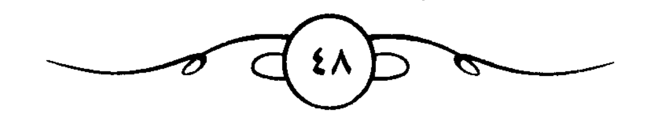
(أ) فواصل الآيات، فهى تسوى النغم الموسـيقى للآية؛ لما لها من عذوبة الرنين، وحـلاوة الجرس؛ ولذلك تـختم ـ فى أكثر المواضع ـ بحـروف المد مع النون أو الميـم، وهما من الأحـرف التى تسـاعد على الغـنة والتطـريب، والفـاصلة ـ كذلك ـ تأتى فى ختـام الآية مستقرة مطمـئنة فى موضعها، غـير قلقة ولا نافرة، وهى تجىء غالبا تذليلا يؤكد المعنى، فكأنها تلخيص للفكرة العامة فى الآية. وفيما يلى بعض الأمثلة:

١- قال تعـالى: ﴿وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِّن مَّاءٍ فَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَىٰ بَطْنِهِ وَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَىٰ رِجْلَيْنِ وَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَىٰ أَرْبَعٍ يَخْلُقُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴿٤٥﴾﴾ [النور].

فالآية توضح جانبًا من مظاهر القدرة الإلهية فى خلق الأحياء، واختلاف طريقتها فى المشى والحركة، مع اتحادها فى أصل الخلقة وجاءت الفاصلة بعد ذلك ﴿إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ تؤكد هذا المعنى.

٢- وقال تعالى: ﴿قَوْلٌ مَّعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِّن صَدَقَةٍ يَتْبَعُهَا أَذًى وَاللَّهُ غَنِيٌّ حَلِيمٌ ﴿٢٦٣﴾﴾ [البقرة].

فالمقام هنا مقام الرجل يتصدق على الفـقير، ثم يتبع صدقته أذى له، أو منًّا عليه، أو يضيق صدره بـسؤال الفقير وإلحاحه، فيـبين الله تعالى أنه غنى



عن هذه الصدقة المقترنة بالأذى، وأنه حليم يعفو ويغفر؛ ولهذا ختمت الآية بهذه الفاصلة ﴿ وَاللَّهُ غَنِيٌّ حَلِيمٌ ﴾.

٣- وقال تعالى: ﴿ لا تُدْرِكُهُ الأَبْصَارُ وَهُوَ يُدْرِكُ الأَبْصَارَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ ﴿١٠٣﴾ ﴾ [الأنعام]. فاللطيف يناسب ما لا يدرك بالبصر، والخبير يناسب ما يدرك به.

(ب) تصوير الأمور المعنوية بصور حسية، توضح الفكرة، وتقررها فى الذهن، كقوله تعالى يصور إخفاق من يتجهون فى قضاء حوائجهم إلى غير الله، وخيبة آمالهم بهذا الاتجاه:

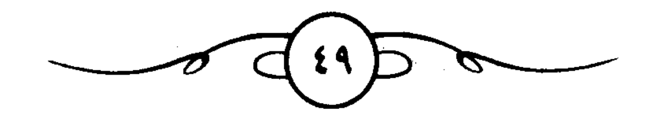
﴿ ... وَالَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِهِ لا يَسْتَجِيبُونَ لَهُم بِشَيْءٍ إِلاَّ كَبَاسِطِ كَفَّيْهِ إِلَى الْمَاءِ لِيَبْلُغَ فَاهُ وَمَا هُوَ بِبَالِغِهِ وَمَا دُعَاءُ الْكَافِرِينَ إِلاَّ فِي ضَلالٍ ﴿١٤﴾ ﴾ [الرعد].

وكقوله فى تصوير الكفار ينخدعون بأعمالهم، ويظنون بها خيراً لهم، وفائدة تعود عليهم ثم يتبين لهم ـ بعد ذلك ـ خطأ ظنهم، وخيبة آمالهم:

﴿ وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاءً حَتَّىٰ إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِندَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ ﴿٣٩﴾ ﴾ [النور].

(جـ) الملاءمة الواضحة بين الألفاظ والمعانى، ففى القرآن آيات سيقت فى التهويل والوعيد، فجاءت كلماتها قوية رهيبة، وآيات فى موضع اللين، فجاءت ألفاظها لينة، ومن ذلك قوله تعالى فى تصوير عذاب الكفار:

﴿ ... فَالَّذِينَ كَفَرُوا قُطِّعَتْ لَهُمْ ثِيَابٌ مِّن نَّارٍ يُصَبُّ مِن فَوْقِ رُءُوسِهِمُ الْحَمِيمُ ﴿١٩﴾ يُصْهَرُ بِهِ مَا فِي بُطُونِهِمْ وَالْجُلُودُ ﴿٢٠﴾ وَلَهُم مَّقَامِعُ مِنْ حَدِيدٍ ﴿٢١﴾ كُلَّمَا أَرَادُوا أَن يَخْرُجُوا مِنْهَا مِنْ غَمٍّ أُعِيدُوا فِيهَا وَذُوقُوا عَذَابَ الْحَرِيقِ ﴿٢٢﴾ ﴾ [الحج].



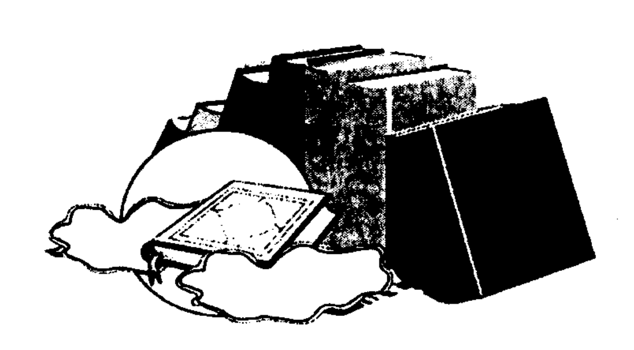
وقوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ يَهْدِيهِمْ رَبُّهُمْ بِإِيمَانِهِمْ تَجْرِي مِن تَحْتِهِمُ الأَنْهَارُ فِي جَنَّاتِ النَّعِيمِ (٩) دَعْوَاهُمْ فِيهَا سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ وَتَحِيَّتُهُمْ فِيهَا سَلامٌ وَآخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (١٠)﴾ [يونس].

فنرى فى هذه الآيات معرضًا للفضل والرضوان الإلهى، ينعم الله به على طائفة من عباده، فالمقام مقام عطف ولين وسماح، والألفاظ تساير هذه المعانى، فى لينها ورقتها وخفة وقعها فى القلوب والآذان.

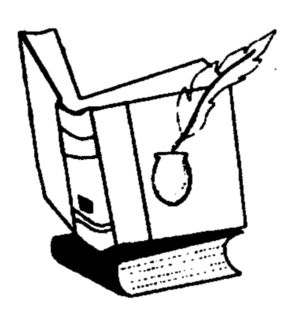
الباب الثانى

(٢)

تدريس القواعد النحوية



الفصل الرابع



المفاهيم والأهداف

(١) القواعد النحوية:

هى طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية، يحكم بها على صحة اللغة وضبطها.

والنحو فى أية لغة من مقومات الاتصال الصحيح السليم، فالخطأ فى الإعراب فى لغتنا العربية وفى ضبط الكلمات، قد يؤثر فى نقل المعنى المقصود تمامًا، وبالتالى قد يؤدى إلى العجز فى فهمه. وبهذا يتبين أن النحو لم يكن أبدًا بطبيعته أو بأصل وضعه ليحفظ أصولا وقواعد، وإنما ليهدى إلى المفاهيم السليمة من العبارات، ويعين القارئ أو السامع على حل الرموز الكتابية أو الصوتية إلى معان ودلالات. كما أن النحو هو قانون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة فى الجملة، والجملة مع الجملة، حتى تتسق العبارة وتؤدى معناها.

ولا مراء أن القواعد لا تدرس على أنها هدف فى حد ذاتها، وإنما هى وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، فخلو التعبيرين الشفوى والتحريرى من الأخطاء متوقف على معرفة القواعد النحوية، بالإضافة إلى أن فهم المعنى سواء عن طريق القراءة أو الاستماع والمحادثة على الوجه الأفضل، وإدراك وظيفة الكلمة فى الجملة ودورها فيه، كل ذلك متوقف على معرفة النحو.

فالنحو يهتم بأحوال الإعراب، ودراسة الكلمات فى الجمل، كما يبحث فى التراكيب اللغوية وما يرتبط بها من خواص، ويعمل على تقنين القواعد التى تصف تركيب الجمل والكلمات، وما يتعلق بضبط أواخرها.

إن دراسة النحو، وعلم تركيب الكلام، إذا ما أضيف إلى دراسة علم البلاغة والأدب، كان فى هذا قدر كاف، نحو السيطرة على اللغة والتمكن من كثير من مهاراتها، وبقدر ما يتعلم التلاميذ أن يعبروا عن أفكارهم، وأن يفهموا تعبيرات الآخرين

فى دقة وسلامة، يكون منهج اللغة قد حقق الكثير من أهدافه ومنهج القواعد الذى يوضع لتنمية تفكير التلاميذ، يجب أن تطبق محتوياته وجزئياته فى عمليات الاتصال، فإذا قصد من النحو القواعد التى تساعد على صحة الضبط وتأليف الجمل والعبارات تأليفا خاليا من الخطأ النحوى، فهذا هو النحو الوظيفى، ولذلك كان من واجب المدرس وهو يقوم بتدريس النحو الوظيفى أن يراعى ما يلى:

١- الاقتصار فى تعليم النحو على ما يتصل بحاجات التلاميذ أثناء الاستعمال اليومى للغة.

٢- مساعدة التلاميذ على صحة الضبط وإكسابهم القدرة على تأليف الجملة العربية تأليفًا صحيحًا.

٣- أن يكون العلاج بعد تشخيص نواحى الضعف فى التلاميذ فى القواعد المختلفة فرديًّا؛ لأن النظرة الفردية فى علاج ضعف التلاميذ أفضل كثيرا من العلاج الجمعى، الذى قد يذهب ضحيته كثير من التلاميذ.

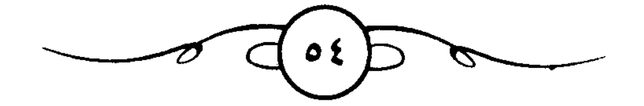
وإذا كان النحو موجهًا وقائدًا إلى الطرق التى بها يتم التعبير عن الأفكار، فإن (وبستر) Webster يعرفه بأنه: تلك الدراسة اللغوية التى تتعامل مع شكل الألفاظ وتركيبها، ومع تنظيم الجمل وترتيب كلماتها. إذن فالنحو عبارة عن بلورة اللغة فى قوانين عامة، فهو يضع المعايير النظرية العامة، ويصمم تلك المعايير التى يتم بها سلامة القراءة والكتابة والتحدث والاستماع.

ويعد ابن خلدون النحو أهم علوم اللسان العربى قاطبة، ويقول: أركان علوم اللسان أربعة وهى: اللغة والنحو والبيان والأدب، وأن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة. ولا شك أن القواعد النحوية تربى لدى الطلاب مجموعة من القيم والاتجاهات المرغوبة، ومجموعة من مهارات التفكير مثل: دقة التفكير، وقوة الملاحظة، والقياس المنطقى.

(٢) أهداف تدريس القواعد النحوية

يهدف تعليم القواعد النحوية إلى تحقيق ما يلى:

١- إكساب المتعلم بالمعايير التى تساعده على ضبط لغته، ولغة من يستمع إليهم أو يقرأ كتابتهم.



٢- الفهم والإفهام المضبوطين، أى فهم ما يسمعه وما يقرأه، إذ يتوقف على صحتها صحة الفهم وعلى فسادها قلب المعنى أو تشويشه فى ذهن القارئ أو السامع.

٣- إنماء التربية العقلية، وحملهم على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل والكلمات.

٤- تزويد الطلاب بمادة لغوية جديدة، يستمدونها مما يدرسونه ويبحثونه من عبارات وأمثلة أدبية، تغذى أذواقهم، وتعبر عن ميولهم واتجاهاتهم.

٥- تمكن التلاميذ من نقد الأساليب والعبارات بالقدر الذى يكشف لهم عن الغموض والركاكة فى هذه الأساليب.

٦- تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتنمية مهارات التذوق الأدبى؛ لأن دراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب.

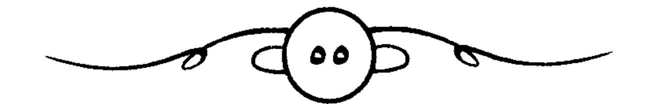
٧- إقدار التلاميذ على محاكاة الأساليب الصحيحة، وإقدارهم على سلامة العبارة وصحة الأداء وتقويم اللسان.

٨- إكساب المتعلم ترتيب المعلومات، وتنظيمها فى أذهانهم، وتدريبهم على دقة التفكير والتعليل، والاستنباط.

٩- وضع ما يكتبه المتعلم أو يتحدث به فى صياغة مفهومه، لأن تعلم القواعد النحوية تعصم اللسان والقلم عن الخطأ فى بناء الكلمات أو ضبط أواخرها إعانة للقارئ أو السامع على أن يفهم عنه ما يريده أن يفهم.

ويرى أحد المتخصصين فى تعليم اللغة العربية أن أهداف تدريس القواعد النحوية يختلف باختلاف المرحلة التعليمية، وقد أورد أهداف تعليم القواعد النحوية فى مراحل التعليم العام بالوطن العربى، فحصر أهداف تدريس القواعد النحوية فى المرحلة الابتدائية فيما يلى (٢٤: ١٢٩-١٣٣):

* مساعدة التلميذ على كل من: صحة القراءة وفهمها. صحة الكتابة. فهم المسموع. صحة النطق فى التعبير الشفهى. ضبط الكلام. إدراك الجملة وتمييز عناصرها. تعرف وظائف الجملة وأحكامها. تعرف العوامل المؤثرة فى الإعراب. معرفة الحكم الإعرابى والعلامات المتصلة به.



* إكساب التلميذ القدرة على التمييز بين ما هو صحيح وغير صحيح نحويًا

* إكساب التلميذ عادة الدقة فى بناء الجمل وفقًا لمقتضيات المعنى.

* إكساب التلميذ الاتجاه نحو الموضوعية فى نقده للأساليب والعبارات التى يرى أنها غير صحيحة.

* تنمية الثروة اللغوية.

* صقل الأذواق بفضل ما يدرسه التلاميذ من الأمثلة والأساليب.

* تعويد التلاميذ على صحة الحكم ودقة الملاحظة وشحذ العقول على التفكير المنظم.

* تدريب التلاميذ على ممارسة التعبير الصحيح المركز على تعريف الأفعال الصحيحة والمجردة والمزيدة مع مختلف الضمائر، واستخدام ذلك فى التعبير الكتابى.

* إثراء إمكانات التلميذ اللغوية بفتح مجال القياس والاشتقاق فى وجهه لخدمة التعبير والفهم، أما أهداف تعليم القواعد فى المرحلتين الإعدادية والثانوية فقد حددها فيما يلى:

* وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه، وتقويم كتابته.

* تنمية قدرة الطالب على تفهم ما يقرأ تفهمًا دقيقًا، وتفهم ما يسمع أيضا، وتنمية ثروته اللغوية.

* صقل الذوق الأدبى عن طريق ما يدرسه الطالب من الشواهد والأساليب.

* تعويد الطالب دقة الملاحظة والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمع ويقرأ.

* تدرب الطالب على الربط الصحيح بين أجزاء الكلام.

* تفهم القاعدة النحوية من حيث ارتباطها بالمعنى.

* تجنب الخطأ فى الحديث والقراءة والكتابة.

* زيادة المعلومات العامة والخاصة عن طريق الأمثلة والتطبيقات.
* التدريب على الاشتقاق واستعمال المعجمات.
* إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل والكلمات.
* تنمية دقة الملاحظة والموازنة والحكم.
* زيادة معرفة الطالب بخصائص لغته العربية من خلال الصرف واستعمال المعاجم.
* تمييز الصواب من الخطأ فى التركيب، وفى بنية الكلمة، وفى نهاية الكلمة.
* إكساب الطالب الدقة فى فهم اللغة، والتفكير المنظم.
* تذوق القاعدة ضمن النصوص اللغوية.
* الشعور بالاستهجان عند سماع التعابير الخارجة عن النسق المقرر فى التركيب العربى أو رؤيته.

مستويات تدريس النحو:

إن تعليم النحو يرتبط بسيكولوچية النمو اللغوى عند المتعلم، وتشير البحوث إلى أن تلميـذ المرحلة الابتدائية، لا يستطيع أن يلم بما فى قـواعد النحو من تجريد وتـعميم وتحليل وتطبيق؛ لأن القـدرة على التعميم والتـجريد، لا تظهر بقوة تسـاعد على إعطاء السهل منها إلا فى سن الثـانية عشرة، ومن ثم فإن النحو فى الصـفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية، لا مكان له، إلا مـا يتعلق بجزئيات منه، تجرى فى حيـاة التلميذ اليومـية، يسمعهـا ويقرؤها، وفى ضوء توجـيهات المعلم يمكن أن يعرف التلمـيذ هذه الجزئيات، مثل: اسم الإشارة، واسم الموصول، والاسم والفعل، والمذكر والمؤنث.

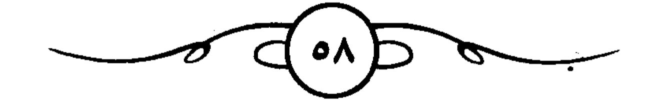
أما النـحو الذى يحـتاج إلى قواعـد عامـة، تتعلق بضـبط أواخر الكـلمات، أو بتركيب الكلمات بعضها مع بعض، فيمكن أن يكون ذلك مع دقة فى اختيار السهل فى نهاية المرحلة الابتدائية، ثم يتدرج فى المرحلة الإعدادية بعد ذلك.

ومع بداية المرحلة الإعدادية تبدأ قدرة التلميذ على التجريد والتعميم تنمو إلى حد ما، ولكنه لا يستطيع أن يصل إلى المستوى الذى يستطيع فـيه، أن يستعمل القانون العام باطراد فى المواقف المماثلة، فهو مثلا قـادر على الملاحظة، وقادر على الاستنتاج، وقادر على أن يفهم القانون العام، ولكنه لا يستطيع فى كـل الحالات أن يستعمل هذا القانون العام فى مـجالات الاستعـمالات اللغوية ولا شك أن التـدريب المنظم القائم على ربط القانون أو القاعدة بالمواقف الواقعية للمتعلم مما يساعد التلميذ فى اكتساب تلك المهارة.

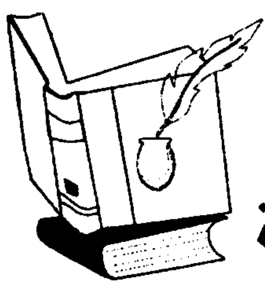
ولذلك يجب أن يراعى منهج النحو فى اللغة العربية أمرين:

١- أن ما يعرض على التـلاميذ يجب أن يراعى فيـه نمو التلاميذ العقلى، فـيما يتعلق بقدرتهم على التجريد والتعميم وتطبيق القانون.

٢- أن يكثر التدريب المنظم، ليكسب التلاميذ هذه المهارات مع إقدارهم على أن يستعملوا هذه القوانين المتعلمة، فى مجالات فنون اللغة المختلفة.



وفى نهـاية المرحلة الإعدادية، تؤكـد البـحوث أن قـدرة التلميـذ على التجـريد والتعميم قد نمت نموًا واضحًا فواجب المعلم أن يؤكـد على التدريب الذى يعطى التلميذ المهارة على التطبيق فى مـجالات اللغة المختلفة. أما طالب المرحلة الثـانوية، فيكون قد نضجت لديه القدرة على التجريد والتعـميم، والقدرة على الاستنتاج والربط والتطبيق، ومن ثم لم تعد هناك مشكـلة فى اختيار موضوعـات له من النحو، ويجب أن يعلم من النحو ما يحتـاج إليه التلاميذ فى استـعمالاتهم اللغوية، أو فى استعـمالات غيرهم ممن يقرؤون لهم أو يستمعون إليهم.



الفصل الخامس

طرق تدريس القواعد النحوية

يمكن حصر طرق تدريس القواعد النحوية فيما يلى:

١- الطريقة القياسية:

وهذه الطريقة هى التى تبدأ بعرض القاعدة النحوية أولا وتعليمها للتلاميذ، ثم تأتى الأمثلة التوضيحية بعد ذلك تطبيقًا لها.

وأنصار هذه الطريقة يرون أنها: سهلة ويسيرة. سريعة فى الأداء. تؤدى إلى استقامة اللسان، حيث إن الطالب قد حفظ القاعدة، ويمكنه أن يتذكرها، وأن يقيس عليها فى جمل جديدة وفى مواقف جديدة.

ويرى معارضو هذه الطريقة أنها عديمة الجدوى فى تعليم القواعد، وإليها يعزون السبب فى ضعف الناشئة فى اللغة العربية؛ وذلك لأسباب متعددة منها: تعوُّد الطالب المحاكاة والاعتماد على غيره وتقتل فيه روح الابتكار والرأى. عدم وضوح القاعدة؛ لأن مفاجأة الطالب بالحكم العام يشكل صعوبة يؤدى بدوره إلى الخطأ فى التطبيق على القاعدة. كان الطلبة يتسمون بالسلبية لأنهم لم يبذلوا جهداً فى سبيل اكتشاف القاعدة، مما يؤدى إلى عدم رسوخ الحقائق فى الأذهان. ومن الكتب التى ألفت على هذا الأساس كتاب النحو الوافى لـ «عباس حسن».

٢- الطريقة الاستقرائية:

وهى التى تعرض فيها الأمثلة أولا لمناقشتها، واستخلاص النتائج والوصول إلى القاعدة بعد ذلك، فالبدء هنا يكون بالملاحظة والمقارنة، ثم الاستنتاج، ويأتى القانون أو القاعدة بعد ذلك، ثم تطبق تلك القاعدة فى مواقف لغوية مماثلة.

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها من أفضل الطرق فى تعليم القواعد النحوية حيث إنها: تدفع الطلبة إلى المشاركة فى الدرس. إيجابية الطلبة وعدم سلبيتهم. تثير فيهم قوة

التفكيـر ما يتوصل إليه الـطالب من قواعد يصبح واضـحًا جليًّا. سهولة التطبيق على القاعدة تقوم على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة التى تدور حول الحقائق الملموسة. تتخذ الأساليب والتراكيب أساسا لفهم القاعدة، وتلك هى الطريقة الطبيعية لأنها تمزج القواعد بالأساليب.

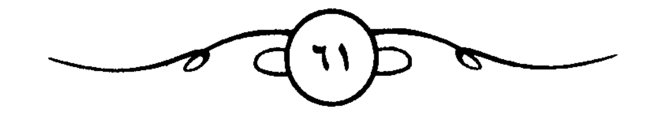
ومن المآخذ التى يوجهها معـارضو هذه الطريقة: البطء فى إيصال المعلومات إلى أذهان الطلاب. اكتفاء المعـلم بمثال أو مثالين لاستنباط القاعـدة. تقدم الأمثلة فى شكل جمل مبتورة ليس بينها صلة فكرية، ومن الكتب التى ألفت فى ضوء هذه الطريقة كتاب «النحو الواضح» لعلى الجارم ومصطفى أمين.

٣- طريقة النصوص المتكاملة:

وتقـوم هذه الطريقة على الإتيـان بنص متكـامل يطلق عليه مـصطلح الأسلوب المتصل أى قطعة من القراءة أو النصوص فى موضوع واحد، يقرأ الطلاب هذا النص ثم يناقشون فى معانيه، ويشار إلى الجمل التى تـشتمل على القاعدة، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيرا تأتى مرحلة التطبيق.

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها أفضل من غـيرها، حيث إن تعليم اللغة يكون عن طريق معالجة اللغة نفسها ومزاولة عبارتها. وتعليم اللغة هنا يرتكز على اللغة الصحيحة ومعالجتها وعرضها على الأسـماع والأنظار، وتعويد الألسنة والأقلام على استخدامها. كما أن مـزج القواعد بالتـراكيب وبالتعبـير الصحيح يؤدى إلى رسـوخ اللغة وأساليـبها رسوخًا مـقرونًا بخصائصها الإعـرابية، والمطالعة طريق طبيعى سـهل فى تعليم القواعد النحوية. وهذه الطريقـة تعتمد على المرونة المسـتمدة من الاسـتعمال الصحـيح للغة فى مجالاتها الحيوية.

ولكن معارضى هذه الطريقة يرون أنها تعمـل على إضعاف الطلاب باللغة العربية وجهلهم لأبسط قـواعدها، حيث إن تقديم نص يناقـشه المدرس مع طلابه، ليستخرج الأمثلة ثم يستنبط القاعدة التى يراد تدريسها فهو ضياع للوقت، لأنها تركز على مهارات القراءة، وهذه الموضـوعات شغلت المعلم عن الغـاية المتوخاة من درس النحـو، ومعظم النصوص بالكتب المدرسية إنما تدور حول المسائـل الوطنية وذكر الفضائل والقيم وتاريخ العظماء.



ولا شك أن المعلم الفـذ، المثقف، الواعى يمكنه استـخدام هذه الطريقـة بصورة مرضـية حيث إن هـذه الطريقة تعطيه الفـرصة لتـدريس النحو من خلال فـنون اللغة، كالقراءة والأدب، والنصوص والقصة والمقالة وغيرها، مما يدعو إلى التكامل بين مهارات اللغة العربية، وبين بقية المواد الدراسية الأخرى.

٤- طريقة النشاط:

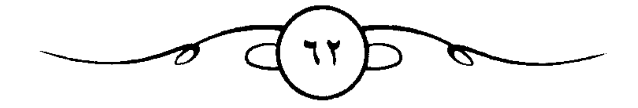
وفى هذه الطريقـة يطلب المدرس من طلابه أن يجمـعوا الجـمل والتراكـيب التى تتناول مفهوم نحوى يراد تدريسـه، كالنواسخ أو التوابع أو المنصوبات، ويجمع الطلاب هذه الجمل والتراكيب من الصحف والمجـلات أو القصص أو الكتب المدرسية، ثم يقوم المدرس باستنباط المفهوم النحوى، وتسجيل القاعدة، ثم التطبيق عليها.

ويرى مؤيدو هذه الطريقـة أننا نتعلم ما نعمله ونتـفاعل معه، وهى تعـتمد على النشاط الذى يقوم به الطلاب، كما أنها تسير مع أهداف التعلم والتربية باهتمامها بالتعلم الذاتى والمستمر وأيضا تدعو إلى إيجابية الطلاب وعدم اعتمادهم على المعلم.

أما الرافـضون لهذه الطريقة يرون أنه عـلى الطلاب فهم القاعدة أولا قـبل جمع الأمثلة والجمل والتراكيـب حتى تكون عملية الجمع سليمة، فهى تتطلب مـستوى معين من النضج يكون عاليـا، ومن ثم يكون استخـدام هذه الطريقة كعـملية تعزيز للقـاعدة النحوية وتدريب عليها، لا كأساس لبداية تعلمها.

٥- طريقة المشكلات:

ويمكن تطبيق هذه الطريـقة فى مجال تعليم القـواعد النحوية على النحـو التالى (٢١ : ٢٩٠). فى الخطوة الأولى يضع المعلم إمام طلابه مشكلة نحوية لا يتسنى حلها إلا عن طريق القاعدة الجديدة، كأن يجمع عن طريـق القراءة أو التعبير بعض الأخطاء التى نجمت عن عدم معـرفة القاعدة، ويناقشها مناقـشة تظهر منها حيرتهم وحـاجتهم إلى ما يساعدهم على الخروج من هذه الحيرة.. وكأن تمثل الانتقالة من القواعد التى سبقت إلى القاعدة الجديدة مشكلة فى حاجـة إلى حل. وفى الخطوة الثانية يتناول المعلم مع تلاميذه هذه المشكلة التى سبق عـرضها متـيحًا لهم الفرصة، وتـأتى الخطوة الثالثة وفيـها يوجه المعلم أنظار طلابه إلى اختـلاف وظيـفة الكلمة فى كـل جملة، واختـلاف التكوين فى الجمل منتظرًا منهم الحل، فإذا بدأ عجزهم أخذ بأيديهم إلى القاعدة والضبط الصحيح،



وتأتى الخطوة الأخيرة بعـرض التطبيقات المختلفـة والاستخدامات المتنوعـة على القاعدة النحوية.

وتعد هذه الطريقـة أفضل الطرق ـ إذا أحسن اسـتخدامهـا ـ إذ إنها تعتـمد على حاجات الدارسين وما يقعون فيه من أخطاء فى كـلامهم وكتاباتهم، كما أنها لا تخضع للتخمين، أو الترتيب المنطقى لقواعد اللغة، كما وضعه النحاة، وتهتم بتشخيص وعلاج نواحى الضعف لدى التلميذ كفرد (١٨ : ٢٨٢).

٦- طريقة التعيين:

وهى طريقة شـاملة، تتعامل مع اللغـة ككل، وتتناسب مع الطلاب الجامعـيين، ويصعب استخدامها مع تلاميذ التعليم العام؛ لأنها تتطلب الرجوع إلى مصادر متعددة، حتى يمكن تغطية النص، أو الجزء المراد دراسته من مختلف النواحى.

ولب هذه الطريقة أنها تعمد إلى فقرة أو قصيدة من ديوان شعر يحدده المعلم، ثم يأخذ فى تفسيرها وتترك الحرية للطلاب فى أن يحللوا، ويقارنوا، ويربطوا، ويعللوا.

ولا شك أن هذه الطريقـة تدعو إلى تكامليـة اللغة، وربط جمـيع مهـاراتها مع بعضها البعض.

وبعد أن استـعرضنا الطرق المتبـعة فى تدريس القواعد النحـوية، وجدنا أن لكل طريقة أنصارًا وخصومًا، أنصارًا ينسبون إليهـا الكثير من المزايا، وخصومًا يوجهون إليها الكثيـر من النقد. إلا أنه لا يمكن الحـكم على فعاليـة أى طريقة، واعـتبارها الـطريقة المثلى، وإنما هناك عدة اعـتبارات يتوقف عليهـا اختيار الطريقة، وأهم هذه الاعـتبارات طبيعـة الموقف التعليمى ومـا يتضمنه من متـغيرات، كطبيعـة الخبرة النحوية المتـعلمة، وقدرات الطلاب ومـستوياتهم ودافـعيتـهم وقدرات المعلم وحـماسه، وشـعور الطلاب بأهمية القواعد وحاجتهم إليها فى حياتهم.

توجيهات عامة فى تدريس القواعد النحوية:

هناك بعض المبادئ العامة التى يمكن الاستفادة منها فى تدريس القواعد النحوية وهى (٢٦: ٢١٣ - ٢١٤):

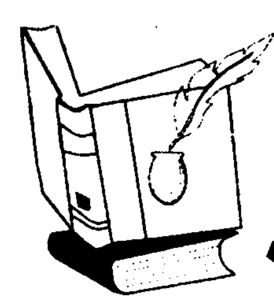
١- **لابد من دروس للقواعد**: يرى بعض المربين أن أحسن طريقة لتعليم القواعد هى الطريقة العرضية. ولا خلاف فى أن القدرة على الكلام والكتابة إنما تكون عن طريقة خلق فرص وافرة للتدريب أكثر مما تتكون عن طريق حفظ القواعد ومناقشة الصواب والخطأ، والتدريب على الخطأ يثبت الخطأ، ثم إن فهم الأصل الذى يقوم عليه أسلوب من الأساليب، حينما يحاول التلميذ أن يستعمل هذا الأسلوب أجدى من تركه فى محاولاته العشوائية. ودروس القواعد تتيح للتلاميذ فرصة يحللون فيها الأساليب التى يستعملونها ليروا الطريقة التى تتكون بها وأثرها فى المعانى التى يعبرون عنها.

٢- **شعور المتعلم بحاجة إلى القواعد وإحساسه بجدواها**: ينبغى أن تتاح للتلاميذ فرص كثيرة للكلام والكتابة، وفيها يستعملون القاعدة، وعندئذ يشعرون بحاجة إلى معرفتها، ويبذلون جهدهم فى تعلمها، ويحسون بقيمتها فى حياتهم وتعبيرهم. والمعلم الناجح هو الذى يستغل دوافع الدارسين بصورة تحببهم فى النحو، وتوقفهم على فائدته وقيمته فى حياتهم التعبيرية، كما أن على المعلم أن يختار من المواقف ما يحفز التلاميذ على العمل، ويبعث فيهم الحيوية والنشاط، ويشد انتباههم إلى القاعدة النحوية، فيقبلون عليها بشغف دون ملل.

ويمكن للمعلم أن يستثير دوافع التلاميذ وحاجاتهم للقواعد النحوية بأن يعايشهم فى موقف من مواقف التعبير أو القراءة، فإذا حدث خطأ فى ضبط كلمة من الكلمات، انتهز المعلم هذه الفرصة وأرشدهم إلى الضبط الحقيقى وإلى القاعدة النحوية وبذلك ينشأ عندهم الميل إلى دراسة هذه القاعدة.

٣- **التركيز على ناحية معينة**: بعد أن تنشأ الحاجة ينبغى أن ينتهز المعلم هذه الفرصة ويخصص حصة أو عددا من الحصص للتركيز على صعوبة معينة، ليفهم التلاميذ المصطلحات المتعلقة بهذه الناحية، وكى يدركوا القاعدة ويتدربوا على استعمالها حتى يتقنوها، ولابد بعد ذلك أن يتيح لهم المعلم فرصا طبيعية فى درس التعبير لتطبيق القاعدة.

٤- **دراسة أثر البيئة**: المنزل والشارع والحى والمدرسة والمؤسسات المختلفة فى المجتمع ذات أثر كبير فى ثقافة التلاميذ وما يكتسبونه من قيم وعادات ومعلومات، ولا شك أن معرفة المعلم بالأساليب التى تشيع فى هذه البيئات وما تحتويه من القواعد النحوية المختلفة تساعده أكبر مساعدة على انتقاء الأساليب التى يهتم بها ويدعمها.



الفصل السادس

خطوات تدريس النحو ومشكلاته

خطوات تدريس النحو:

يمكن السير فى درس القواعد النحوية وفقًا للخطوات التالية:

١- التمهيد:

وتتوقف طريقته على نوع الأمثلة: ففى حالة الاستغناء عن القصة والفقرة المساعدة، يكون التمهيد بأسئلة فى المعلومات السابقة التى تتصل بالدرس، وفى حالة استخدام القطعة المساعدة، يمهد لها بطريقة التمهيد لموضوع المطالعة. ثم تعرض القطعة على سبورة إضافية، ويطالب التلاميذ بقراءتها قراءة صامتة، ثم يناقشون فى معناها العام.

٢- عرض الأمثلة:

ويكون ذلك بإحدى الطرق السابقة، وفى حالة استخدام القطعة المساعدة، يوجه إلى التلاميذ أسئلة فى القطعة، تكون إجاباتها أمثلة صالحة للدرس، وتدون هذه الأمثلة بالتدريج على الجانب الأيمن من السبورة الأصلية فى وضع رأسى، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة، وتضبط أواخرها. وإذا لم تسعف القطعة فى تقديم أمثلة متعددة للنوع الواحد فلا مانع حينئذ أن يزاوج المدرس بين الأمثلة التى تؤخذ من القطعة، وأمثلة أخرى يضيفها إليها من عنده.

٣- الموازنة:

وتسمى «المناقشة» أو «الربط» وفى هذه المرحلة تناقش الأمثلة مناقشة تتناول الصفات المشتركة، أو المختلفة بين الجمل؛ تمهيدًا لاستنباط الحكم العام، الذى نسميه «قاعدة» وتشمل الموازنة نوع الكلمة، ونوع إعرابها، ووظيفتها المعنوية، وموقعها بالنسبة إلى غيرها ... وهكذا.

والموازنة نوعان: موازنة أفقية، وموازنة رأسية.

فالموازنة الأفقية: هى التى يقصد بها الموازنة بين كلمة أو أكثر فى جملتين مختلفتين مثل الجمل الاسمية مع الناسخ، وبدون الناسخ، والجملة الفعلية فى حالة البناء للمعلوم والبناء المجهول، ومثل الفعل المضارع مرفوعًا ومنصوبًا ومجزومًا.

وفى مثل هذه الحالات يحسن عرض الأمثلة على السبورة فى نهرين متوازيين، يكتب فى النهر الأول الجمل الاسمية بدون ناسخ، وفى النهر الثانى هذه الجمل مع النواسخ، أو يكتب فى النهر الأول الجمل والفعل مبنى للمعلوم، وفى النهر الثانى هذه الجمل، والفعل مبنى للمجهول ... وهكذا ...

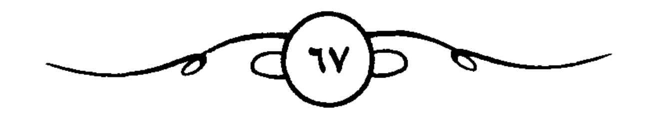
والموازنة الرأسية نوعان: موازنة جزئية، وموازنة كلية، فالجزئية هى الموازنة بين مثالين متشابهين، لإدراك الصفات المشتركة بينهما ؛ تمهيدًا لاستنباط قاعدة، مثل الموازنة بين كلمتى «باكيًا» و«مسرورًا» فى «أقبل المظلوم باكيًا» و «انصرف الزائر مسرورًا» وذلك فى تدريس الحال.

ومثل «يا عبد الله» و«يا بائع الصحف» فى تدريس المنادى.

والكلية هى الموازنة بين طوائف الأمثلة؛ إدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها، مثل الموازنة بين أمثلة المنادى العلم، والمنادى النكرة، والمنادى المضاف، وكذلك الموازنة بين طوائف الأمثلة التى تبين أنواع الحال، أو أنواع الصفة، وفى جميع هذه الحالات ينبغى أن يتحرى المدرس فى هذه الموازنة معالجة النواحى التى تهدف إلى القاعدة المطلوبة، ومن البديهى أن طريقة الموازنة تختلف باختلاف الموضوعات.

٤- الاستنباط:

بعد الانتهاء من الموازنة، وبيان ما تشترك فيه الأمثلة، وما تختلف فيه، من الظواهر اللغوية، يستطيع المدرس أن يشرك التلاميذ فى استنباط القاعدة المطلوبة، بعد أن يقدم لهم الاسم الاصطلاحى الجديد، مع عدم الإسراف فى المصطلحات، ولا مانع - بعد نضج القاعدة فى أذهان التلاميذ وفى ألسنتهم - من تسجيلها على السبورة أمام الأمثلة وتكليف أحد التلاميذ قراءتها.



٥- التطبيق:

وهو الثمرة العملية اللغوية للدرس، وهـو نوعان: جزئى وكلى؛ فالتطبيق الجزئى يعقب كل قاعدة تستنبط قبل الانتقـال إلى غيرها، مثل التطبيق على نصب المضارع بعد «أن» والتطبيق الكلى يكون بعد الانتهاء من استنباط جميع القواعد، التى يشملها الدرس ويدور حول هـذه القواعد جـميـعهـا، مثل التطبـيق على نصب المضـارع بعد الأدوات المختلفة.

وينبغى فى التطبيق الجزئى مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب وطريقة ذلك:

١- أن يبـدأ المدرس بعرض جـملة تامـة. فيـها اللون المـطلوب التدريب عليـه ويطالب التـلاميذ بـتعيـين الشىء المراد، كأن يـعرض الجملة، ويـقول: أين الظرف؟ أو أين الحال فى هذه الجملة؟

٢- أن يعرض جملاً ناقصة. ويطالب التلاميذ بتكميلها بالاسم المطلوب.

٣- أن يعرض كلمات؛ ليستخـدمها فى جمل من إنشائهم، على أن تؤدى هذه الكلمات وظيفة معنوية معينة، على حسب موضوع الدرس.

٤- أن يطالب التلاميذ بتكوين جمل كاملة، تطبيقًا على القاعدة المدروسة.

ويراعى ما يأتى فى درس القواعد:

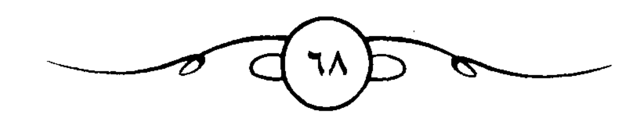
١- تعد القطعة المساعدة على سبورة إضافية

٢- بعد استنباط أى قاعدة، يجب التطبيق عليها تطبيقًا جزئيًا.

٣- إذا اشتمل الدرس على أكثر من قـاعدة، تنسق الأمثلة فى طوائف منفصلة، على حسب ألوان القاعدة.

٤- يجب أن تتعدد أمثلة النوع الواحد.

٥- فى منهج المرحلتين الإعدادية والثانوية بعض أبـواب، ربما لا يتسنى دراستها بالطريقة التى رسمناها، وإنما تدرس على أنها أساليب، كالإغراء، والتحذير، والاختصاص، وينبغى فى دراستها العناية بتفـهيم معانيها للتلاميذ، وتدريبهم على استعمالها، والقياس عليها.



والاتجاهات الحديثة تعفى المدرس والتلميذ من تشريح هذه الأساليب، وتحليل عناصرها.

نموذج لدرس فى القواعد فى موضوع (الحال) (١٦: ٢١٥ - ٢١٧):

(أ) القطعة المساعدة:

دخل الأب فى ليلة العيد حاملاً فى يديه بعض الهدايا النفيسة لأولاده، فلما رآه ابنه حسام أقَبل عليه مسرعًا، ونظر إلى ما فى يديه مسرورًا، ثم أخذ منه الهدايا، ووضعها على المنضدة مرتبة، ثم استدعى إخوته، وجلسوا يحدثهم أبوهم وأمهم حديثًا لطيفًا، ثم وزع عليهم أبوهم الهدايا فرحًا مبتسمًا، فأخذ كل منهم هديته مبتهجًا شاكرًا.

(ب) أسئلة لاستخراج أمثلة للدرس:

١- كيف دخل الأب منزله ليلة العيد؟

٢- كيف أقبل عليه حسام؟

٣- كيف نظر حسام إلى ما فى يدى والده؟

٤- كيف وضعت الهدايا فوق المنضدة؟

٥- كيف استقبل كل ولد هديته؟

(جـ) الأمثلة التى أسفرت عنها الأسئلة:

دخل الأب منزله ليلة العيد **حاملاً** هدايا.

أقبل عليه حسام **مسرعًا**.

نظر حسام إلى ما فى يدى والده **مسرورًا**.

وضعت الهدايا **مرتبة** فوق المنضدة.

استقبل كل ولد هديته **شاكرًا مبتهجًا**.

(يمكن الاكتفاء بثلاثة أمثلة)

(هـ) الموازنة:

بعد قراءة هذه الأمثلة. يوجه أنظار التلاميذ إلى الكلمات التى تحتها خطوط، ثم يسألون عن نوعها، كلمة كلمة، ويربطون بينها من حيث الصفة المشتركة فيها، وهى الاسمية، ثم يسألون عن ضبط آخرها، ويربطون بينها من حيث الصفة الثانية المشتركة، وهى النصب. ثم يسألون عن المعنى الذى أفادته كل كلمة، ويساعدهم على إدراك هذه المعانى النطق بالجملة بدون الكلمة التى تحتها خط، وسؤالهم عن معناها، ثم النطق بالجملة كاملة، وسؤالهم عن معناها، وبالموازنة بين المعنيين يتضح لهم الوظيفة المعنوية لهذه الكلمة، ففى المثال الأول، لو قلنا: دخل الأب منزله ليلة العيد، أفنفهم شيئًا عن حال الأب حينما دخل المنزل؟ وإذا قلنا: دخل الأب منزله ليلة العيد حاملاً هدايا، فكيف كانت حالته؟

* كان حاملاً هدايًا.
* ما الكلمة التى بينت هذه الحالة ؟
* كلمة «حاملاً».
* إذن فما المعنى الذى أفادته كلمة «حاملاً».
* بينت حال الأب حينما دخل المنزل ليلة العيد.

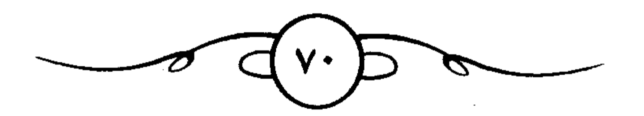
وهكذا فى جميع الأمثلة، ثم يربط التلاميذ بين هذه الكلمات جميعها. من حيث الصفة الثالثة المشتركة بينها، وهى بيان حالة اسم سابق، وبعد حصر هذه الصفات الثلاث: الاسمية، والنصب، وبيان حالة اسم سابق، يطلق المدرس الاسم الاصطلاحى على هذه الكلمات وهو «الحال».

(و) الاستنباط:

ويكون بمطالبة التلاميذ بذكر معنى الحال ثم استنتاج القاعدة واستنباطها من خلال الحوار والمناقشة فى موضوع الدرس ثم يدون القاعدة على السبورة.

(ز) التطبيق:

١- يعرض المدرس عدة جمل، يشتمل كل منها على حال، ويطالب التلاميذ باستخراج الحال.



٢- ثم يعرض عليهم جملاً، ليكملها التلاميذ بوضع حال.

٣- ثم يعرض عليهم كلمات، يستخدمونها في جمل، بحيث تكون كل كلمة حالاً.

٤- يطالبهم بتكوين جمل تامة، وتشتمل على أحوال، أو بالإجابة عن أسئلة، بحيث تشمل الأجوبة أحوالاً.

التطبيق:

أهميته:

دراسة القواعد لا تأتي ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها، وتدريب التلاميذ تدريبًا كافيًا على الأبواب التي يدرسونها، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظرى من الخصائص اللغوية، والتطبيقات تمثل الجانب العملى، التى تبدو فائدته فى القراءة السليمة، والتعبير السليم، والتطبيق الشفوى يثبت القواعد فى أذهان التلاميذ، ويعد من الطرق الطبيعية لتكوين العادات اللغوية الصحيحة، وهو - كذلك - مقياس دقيق لمستوى التلاميذ، ووسيلة للكشف عن الضعفاء منهم، وعن نواحي القصور فيهم.

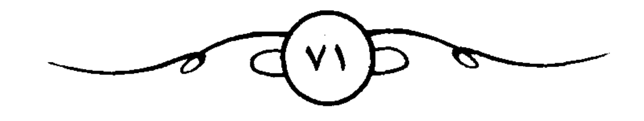
أنواعه:

التطبيق نوعان: شفوى وكتابى، والتطبيق الشفوى له فرص متعددة، بعضها فى درس القواعد، وبعضها فى حصص مستقلة، ففى درس القواعد يستخدم التطبيق الجزئى عقب استنباط أية قاعدة، ويستخدم التطبيق الكلى عقب الانتهاء من استنباط قواعد الدرس.

أما التطبيق فى حصص مستقلة، فقد يبدو للمدرس أن حاجة التلاميذ ماسة إلى مراجعة باب أو أكثر من أبواب القواعد التى درست، وفى هذه الحالة يعمد إلى إحدى الحصص، ويشغلها كلها بتطبيق شفوى على ما يرى مراجعته.

والطريقة:

١- أن يعد طائفة من الأسئلة حول الأبواب المراد مراجعتها، على أن يختار مادة الأسئلة من النصوص الأدبية، والعبارات الجيدة، ويحسن الاستعانة بموضوعات القراءة والنصوص والقرآن وغير ذلك مما سبقت دراسته.



٢- تكتب هذه الأسئلة قبل الحصة على سبورة إضافية، وإذا لم تتيسر هذه السبورة، تكتب الأسئلة على السبورة الأصلية، سؤالاً سؤالاً.

٣- تعالج الأسئلة واحدًا واحدًا، ويجب مناقشة التلاميذ فى فهم المطلوب من السؤال قبل البدء فى الإجابة، حتى يعودوا الحرص على معرفة وجهة السؤال، وما يتطلبه، وإذا تبين المدرس أن أكثر التلاميذ عاجزون عن الإجابة السديدة فى سؤال أو فى جزء منه، شرح لهم قاعدته، ثم عاد بهم إلى مناقشة السؤال.

٤- تجب العناية بمناقشة معانى العبارات قبل التحدث عنها من النواحى التطبيقية.

٥- ينبغى أن يجعل المدرس من السؤال محورًا لدائرة واسعة من المناقشات.

التطبيق التحريرى:

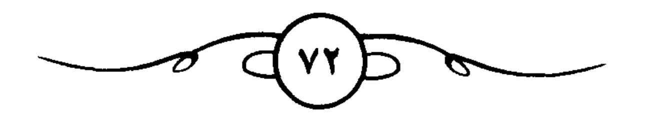
١- قد يشترك المدرس مع تلاميذه فى الإجابة عن أسئلة تطبيقية، ثم يطالبهم بالإجابة عنها تحريريًّا، فى كراسات التطبيق، ويستحسن هذه الطريقة فى أول العام الدراسى، أو فى فترات معينة من السنة، على حسب موضوعات المنهج.

٢- وقد يملى عليهم، أو يوزع عليهم أوراقًا بها أسئلة تطبيقية ويطالبهم بالإجابة عنها مستقلين.

أسئلة التطبيقات:

بينا أن الغاية من التطبيق إنما هى تثبيت القواعد فى أذهان التلاميذ، وتربية العادات اللغوية الصحيحة فيهم، وإقدارهم على استعمال اللغة استعمالاً سليمًا فى ظل قواعدها الضابطة الهادية ؛ ولهذه الغاية مجالان: هما مجال النطق، قراءةً أو تعبيرًا، ومجال الكتابة، أو بعبارة أخرى، مجال القراءة، ومجال التعبير، شفويًّا كان أو كتابيًّا، ولكل من هذين المجالين أسئلة تطبيقية تلائمه:

١- فمجال النطق يقتضى أن نعرض على التلاميذ جملاً أو عبارات، أو فقرات، أو أبياتًا من الشعر أو غير ذلك. ثم نوجه إليهم أسئلة مختلفة فى هذه



النماذج، وتسمى هذه الأسئلة: الأسئلة الوصفية، أو الأسئلة التحليلية ؛ لأن الإجابة عنها تستوجب تحليل هذه الجمل، أو العبارات، ومن صور هذه الأسئلة التحليلية:

(أ) **الإعراب**: فلا شك أن إعراب الكلمة يرتبط بفهم وظيفتها المعنوية، وهذا يقتضى تحليل الجملة إلى أجزائها وفهم وظيفة كل جزء ؛ ليمكن إعرابه إعرابًا صحيحًا. والتحليل يؤدى - كذلك - إلى تعيين علامات الإعراب فى الكلمات المعربة.

(ب) **المطالبة باستخراج أنواع معينة من هذه النماذج اللغوية**. كاستخراج الأفعال المنصوبة، أو المجزومة، أو استخراج المفعول به، أو بعض المشتقات، أو نحو ذلك وكل هذا يستوجب تحليل الجمل والعبارات.

(جـ) **المطالبة بحذف بعض الأدوات، أو إضافة بعض الأدوات** وبيان ما يترتب على الحذف والزيادة، كحذف الناسخ. أو إضافته، وحذف الناصب أو الجازم، أو إضافتهما.

(د) **المطالبة بتحويل جملة من صيغة إلى صيغة**، كتحويل الحال المفردة إلى جملة، أو العكس، وتحويل الفعل من صيغة البناء للمعلوم إلى صيغة البناء للمجهول، أو العكس، وتحويل المصدر الصريح إلى مؤول، أو العكس، أو جعل الإشارة إلى غير الواحد ... وهكذا.

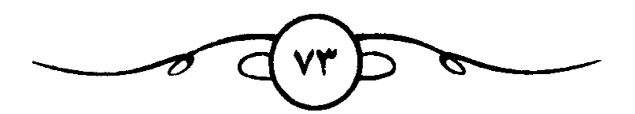
٢- ومجال التعبير يستوجب أسئلة تطالب التلاميذ بإنشاء جمل أو عبارات على نمط معين، وتسمى هذه الأسئلة بالأسئلة التكوينية، أو الأسئلة الإيجادية، وينبغى فى هذه الأسئلة ألا تثقلها الشروط والقيود، حتى تسلم الإجابة من التكلف، ويتوافر لها حظ من جمال الصياغة.

ومن صور هذه الأسئلة:

(أ) المطالبة بمثال للحال، حين تكون جملة، أو مثال للمصدر المؤول يقع فاعلاً، أو لاسم مجرور بالفتحة، أو لاسم فاعل نصب مفعولاً به.

(ب) أسئلة يجاب عنها بجمل تشتمل على نوع معين، مثل:

لماذا يغلف السلك الكهربى ؟



ومثل: أجب عن السؤال الآتى بجملة تشتمل على فعل مضارع منصوب.

لماذا نتعلم السباحة؟

(جـ) المطالبة باستعمال كلمات فى جمل تامة، بحيث تؤدى هذه الكلمات وظيفة معينة، مثل:

اجعل كل كلمة مما يأتى حالاً، أو خبرًا لناسخ، أو مفعولاً ثانيًا، أو نعتًا أو نحو ذلك.

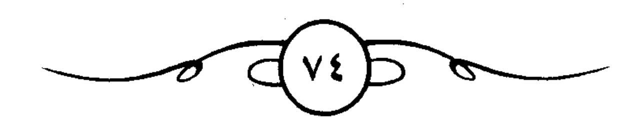
٣- وهناك نوع ثالث من الأسئلة يستخدم فى التطبيق الشفوى يرتكز على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار، ويقصد به تدريب التلاميذ على صحة الضبط مع السرعة ؛ فتصير استقامة ألسنتهم، وصحة أساليبهم استجابة طبيعية سريعة للقواعد التى يدرسونها، دون جهد أو معاناة فى استيفاء هذه القواعد، واستحضارها واستثارتها، وتسمى أسئلة هذا التطبيق الأسئلة المباشرة.

وطريقة هذا التدريب أن يعد المدرس طائفة كبيرة من الجمل السهلة المباشرة والأساليب المطردة، التى تخدم القاعدة التى درسها، ويدرب التلاميذ على النطق بها، وهذا التطبيق يحسن فى الأبواب التى هى مظنة الخطأ فى الضبط أو النطق، مثل النواسخ، والمفاعيل، والأسماء الخمسة، والأفعال الخمسة، ونحو ذلك.

تصحيح التطبيق التحريرى:

١- من خير الطرق التصحيح أمام التلاميذ، ومن الممكن تخصيص جزء من إحدى الحصص، لتصحيح بعض الإجابات، بإشراك التلاميذ ومناقشتهم.

٢- إذا كان لابد من التصحيح خارج الفصل، يحسن أن يشير المدرس إلى موضع الخطأ، دون أن يكتب الصواب، على أن يعود إلى شرح الإجابة، وتكليف التلاميذ أن يكتبوا صواب الخطأ، ففى هذه الطريقة ضمان لفهم التلاميذ سر أخطائهم، ووجه الصواب فيها، أما إذا كتب المدرس صواب



الخطأ فإن التلاميذ سينقلون ـ فى عملية التصويب ـ ما كتبه المدرس، وربما نقلوه من غير فهم، فلا ينتفعون بهذا التصويب فى تجنب مثل هذه الأخطاء فى تطبيق تال.

٣- يحسن أن تقدر إجابة كل سؤال بالدرجة التى تستحقها.

أسباب المشكلات:

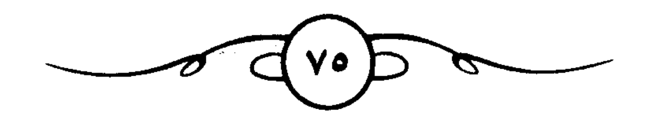
من الموضوعات التى يشتد نفور التلاميذ منها، ويضيقون ذرعا بها القواعد النحوية، إذ إنها تعد من أعقد المشاكل التربوية التى يقاسون فى سبيل تعلمها العنت من أنفسهم ومن المدرسين على السواء.

ولعل أصل الداء يكمن فى الأسباب الآتية:

١- كثرة القواعد النحوية كثرة يضيق بها احتمال التلاميذ فى مراحل التعليم العامة، وتشعب التفاصيل التى تندرج تحت هذه القواعد وتزاحمها بصورة لا تساعد على تثبيت مفاهيمها فى الأذهان.

٢- اختيار القواعد النحوية التى تدرس لتلاميذ المدارس العامة على أساس من منطق الكبار وتفكيرهم بحيث تبعد هذه القواعد عن الوظيفة فى حياة التلاميذ، ويزيد هذا الأمر خطورة على اللغة، وتعقيداً لدراستها وتعلمها أن التلاميذ فى المدرسة وفى البيت، وفى المجتمع الكبير يتحدث بعضهم إلى بعض ويتحدثون إلى غيرهم دون استخدام القواعد النحوية، لأنهم يتعاملون فى أحاديثهم بالعامية، يقضون بها حاجاتهم، وهى فى غنى عن تلك القواعد عن تأديتها لهذه الوظيفة الحيوية.

٣- عدم معالجة القواعد النحوية بما يربطها بالمعنى، بل يقتصر فى تدريسها على تعريف التلاميذ بقيمتها الشكلية فى بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها - وقد أثبتت التجارب التى أجريت فى ميادين علم النفس والتربية أهمية إدراك التلميذ لمعنى ما يتعلمه فى دفعه نحو التعلم وتحبيبه فيما يتعلمه، وفشل الشكلية وعدم رعاية المعنى فى النهوض بأهداف العملية التربوية.



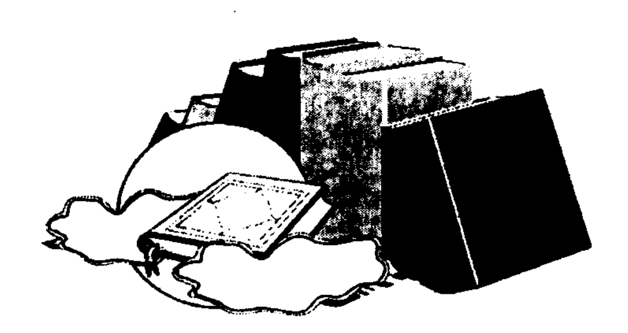
٤- عدم تعاون مدرسى المواد الأخرى مع مدرسى اللغة العربية فى مراعاة القواعد النحوية عندما تسنح فرص التطبيق لاستخدامها فى كتابتهم لتلاميذهم، أو قراءة تلاميذهم لهم أو لزملائهم، وذلك إما لجهلهم بها أو لاستهانتهم بمراعاتها شعوراً منهم بانفصال موادهم عن مادة اللغة العربية.

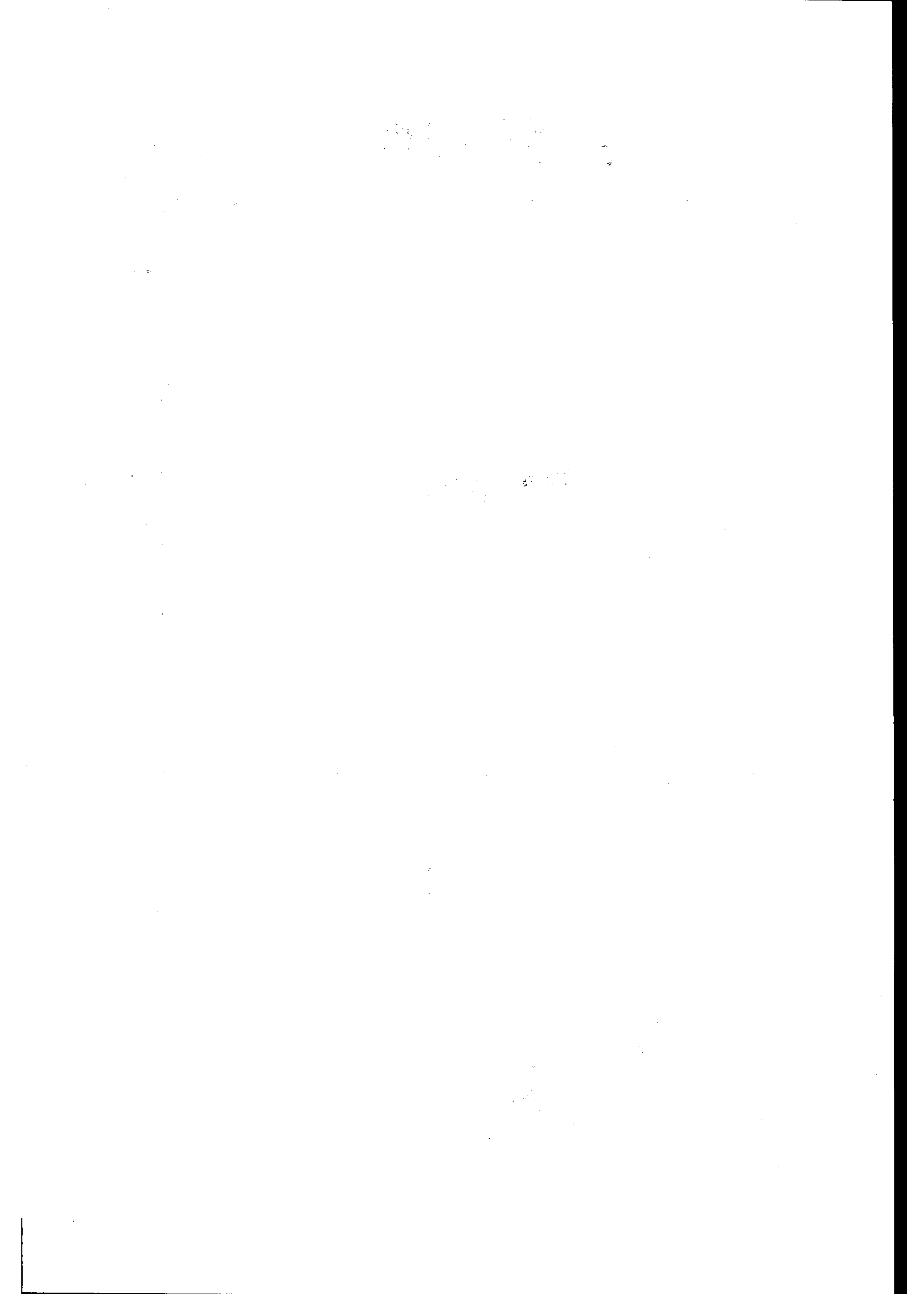
٥- مسايرة أسلوب تدريس القواعد النحوية فى كثير من الأحيان للطريقة القياسية القائمة على الاستنباط، بمعنى البدء بالقاعدة تحفظ ثم تعزز بالأمثلة والشواهد من أى سبيل ولو لم تكن مستعملة، مع أن الواجب التربوى يقتضى قيام تدريس القواعد على كلتا الطريقتين: القياسية والاستقرائية، مع مراعاة استعدادات المتعلمين وقدراتهم والنواحى الوظيفية فى أدائهم اللغوى.

الباب الثالث

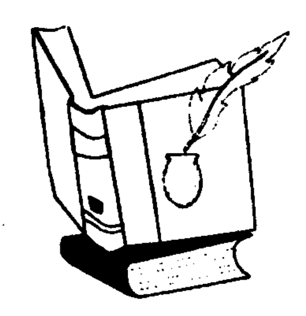
(٣)

التقـويـم





الفصل السابع



التقويم التربوى

مقدمة:

التقويم ركن أساسى من أركان العملية التعليمية، فهو يسبقها ويلازمها ويتابعها من أجل دراسة واقعها، وبحث مشكلاتها، ورسم الخطوط اللازمة لتطويرها تحقيقًا للأهداف المنشودة منها.

ويستهدف هذا الفصل الحديث عن موقع التقويم فى مجال تعليم اللغة العربية وينقسم إلى أربعة أقسام رئيسية يختص أولها بالحديث عن التقويم التربوى. مفهومه وأهميته وأنواعه وخطواته، ويتناول ثانيهما قضية الاختبارات اللغوية، أغراضها وأسس إعدادها وأنواعها، وما ينبغى أن يتوفر فى كل منها من معايير. بينما يعالج القسم الرابع فن السؤال فيبين أنواعه ومستوياته وطريقة صياغته وأخيرًا نأتى للقسم الرابع فنقترح فيه أسلوبا حديثا نسبيا لتقويم دراسات اللغة ذلك هو اختبار التتمة فيعرض لمفهومه وخصائصه ثم يشرح بإيجاز خطوات إعداده.

مفهومه:

بعد كل عمل يؤدى يسأل الإنسان نفسه: ما الذى حصل عليه بعد الجهد الذى بذل والوقت الذى ضيَّع والمال الذى أنفق؟ إنه يراجع نفسه ليقف على مدى ما حققه من أهداف كان قد حددها سلفًا.

هذا الذى يقوم به الإنسان ليتأكد من مدى تحقيق أهدافه هو ما تسميه بالتقويم Evaluation يقصد بالتقويم إذن معرفة القيمة أى تحديد قيمة الشيء أو المعنى أو العمل أو أى وجه من أوجه النشاط بالنسبة لهدف معين قد حدد من قبل..

ولكلمة تقويم تعريفان أحدهما لغوى والآخر اصطلاحى، ونود أن نعرض للمفهوم اللغوى لكلمة تقويم قبل أن نناقش بعض التعريفات الاصطلاحية له والملاحظ

أن هناك خلطًا بين الكلمتين: تقـويم وتقييم، والأصح لغويًا أن يقال «تقويم» فهى من الأصل الثلاثى «قوم» والتقـويم هنا يعنى أمرين: بيان قيمة الشىء وتـعديله أو تصحيح الخطأ فيه، بينما تقتصر تقييم على بيان قيمة الشىء.

والواقع أن كلمة تقـويم، بالإضافة إلى صـحتها لغـويًا، أصدق فى التعبـير عن العملية التى تقوم بها. إذ إنـنا عندما نقوم شيئا لا نقف عند مجرد تقديره أو بيـان قيمته وإنما نستهدف أصلا تعديله وإصلاح مـا به. هذا عن التعريف اللغوى لكلمة تقويم، أما عن التعريف الاصطلاحى لها فيستلزم منا وقفة.

إن مفـهوم التقويم يـختلف باختلاف النظـرة إلى العملية التـربوية. فالنظرة التى تقتصـر التربية على تزويد الطلاب بالمعلومـات تقتصر مفـهوم التقويم على الامـتحانات قياس مدى ما حصله الطلاب من معلومات. والنظرة التى توسع من مفهوم التربية توسع بالتالى من مفهوم التقـويم، فيتعدى مجرد الامتحانات إلى قيـاس مختلف أشكال التغير فى سلوك الطلاب معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا (أو نفس حركيًا).

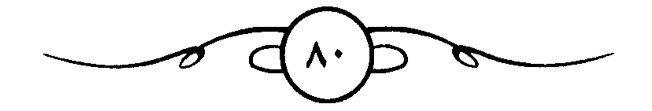
ولقد قدمت عدة تعريفات للتقويم نذكر بعضها فيما يلى:

* يعرفه بلوم بقوله «مـجموعة منظمة من الأدلة التى تبين فيـما إذا جرت بالفعل تغييـرات على مجموعة المتعلمـين مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التـغير على التلميذ بمفرده».

* يعرفه ثورندريـك بقوله «عملية متكـاملة يتم فيها تحديد أهـداف جانب ما من جوانب التربية وتقدير الدرجة التى يتم فيها تحقيق هذه الأهداف».

* يعرفهساندرز قائلا «التقويم هو تحديد قـيمة شىء ما. ويتضمن ذلك الحصول على معلومات تستخدم للحكم على قـيمة برنامج أو هدف أو طريقة أو نتيجة معينة أو استعمال ممكن لطرق بديلة تم تصميمها لتحقيق أهداف خاصة».

* ويعرفه الدمرداش سرحان قائلا «التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح فى تحقـيق الأهداف التى نسعى إلى تحـقيـقها بحـيث يكون عونًا لنا عـلى تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها».



* أما التعريف الذى نعتبره شاملاً لعملية التقويم فهو «مجموع الإجراءات التى يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمى للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة.

أهميته:

يساعد التقويم، فى مجال تعليم اللغة العربية بشكل عام، فى تحقيق ما يلى:

١- تحديد مستوى الطلاب قبل البدء فى البرنامج حتى يمكن وضعهم فى المستوى اللغوى المناسب.

٢- مساعدة الطلاب على اختيار البرنامج المناسب لهم، وتمكينهم من التوجيه الذاتى المستمر فى ضوء ما يعرفونه عن مستواهم اللغوى بشكل دورى.

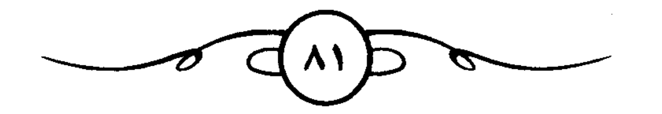
٣- قياس مدى تحصيل الطلاب فى المهارات اللغوية المختلفة وتعرف مواطن القوة والضعف عندهم فنزيد من الأولى ونعالج الأخرى.

٤- تطوير المنهج إذ إن التقويم المستمر من شأنه أن يوقفنا على مواطن السهولة والصعوبة فى المنهج. كما يعرفنا بأنسب الطرق لتقديم المعلومات.

٥- تحفيز الطلاب والمعلمين على مواصلة العمل، ولاشك أن وقوف الإنسان على نتيجة جهده بصفة مستمرة وعلى مواطن قوته وضعفه تحقيق ما نسميه بالتغذية الرجعية Feedback وهى من شأنها بالتالى أن تحفز العاملين على بذل الجهد.

٦- المساعدة فى إصدار القرار. إن الهدف الأساسى من التقويم هو تحسين العملية التعليمية وتمكينها من تحقيق أهدافها وذلك حتى يمكن إصدار قرار بشأنها، والقرار هنا قد يكون إداريًا وقد يكون علميًا وقد يكون غير ذلك مما له صلة بالعملية التعليمية ككل. والتقويم بذلك يساعدنا على اتخاذ القرار.

٧- توعية الجمهور بقيمة البرنامج وتشجيعهم على الانضمام إليه. إن الجمهور الذى تتاح له فرصة التعرف على نتائج العمل بمعهد لتعليم العربية يزداد اقتناعًا به ورغبة فى المشاركة فى خدمته واستعدادا للانضمام إليه.



وعلى وجه التفصيل يمكن القول: إن التقويم مهم لكل من التلاميذ والمعلمين وللآباء وللمسئولين عن العملية التربوية.

ويلخص جودت سعادة هذه الأشكال المختلفة للأهمية مستندًا إلى عدد كبير من المصادر فيما يلى:

أهمية التقويم للتلاميذ:

يعتبر التقويم مهمًّا للتلاميذ من أجل:

١- تزويدهم بالتغذية الراجعة التى تفيدهم فى توضيح مدى التقدم الذى أحرزوه أولا بأول أو النقص فيه.

٢- توضيح الأهداف الخاصة لهم بحيث يساعدهم على معرفة ما هو مهم لكى يتعلموه.

٣- تحديد جوانب قوتهم وجوانب ضعفهم.

٤- تنمية شعورهم بالقناعة والأداء الجيد.

٥- تشجيعهم للقيام بأعمال وتحسينات فى المستقبل.

٦- تنمية قدرتهم على التفكير الناقد وتنمية مهاراتهم التعليمية.

أهمية التقويم للمعلمين:

يعتبر التقويم مهمًّا أيضا للمعلمين من أجل:

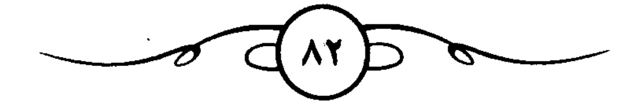
١- تزويدهم بالمعلومات عن الدرجة التى حقق بها التلاميذ النتائج التعليمية المرغوبة.

٢- تحديد الوضع الحالى للتلاميذ والصفوف الدراسية التى يقوم المعلمون بالتدريس لها.

٣- إعادة صياغة الأهداف الخاصة بالمتعلمين كأفراد وجماعات.

٤- تحديد أنجح الطرق التى تؤدى إلى إدخال التحسينات فى مجال التعلم.

٥- اختيار واستخدام المصادر والوسائل الأكثر فعالية للتعلم.



٦- مقارنة نتائج التعلم للتلاميذ بنتائج مـجموعات أخرى من التلاميذ فى أجزاء مختلفة من القطر أو من الوطن العربى الكبير.

أهمية التقويم للآباء:

يعتبر التقويم مهمًا كذلك للآباء حيث يتم عن طريقه:

١- تزويدهم بمعلومات عن درجة التقدم الذى أحرزه أبناؤهم.

٢- توضيح نقاط القوة ونقاط الضعف عند أبنائهم.

٣- اكتشاف قدرات أبنائهم.

٤- توضيح الطرق التى يستطيعون بواسطتها مساعدة أبنائهم.

أهمية التقويم للمسئولين:

وأخيرًا يعتبـر التقويم عند القائمين أو المشرفين على المدارس عـملية مهمة وذلك من أجل:

١- التعرف على مدى فاعلية البرامج المدرسية.

٢- التحقق من جوانب القوة والضعف فى المنهج المدرسى.

٣- توضيح نقاط القوة ونقاط الضعف عند المعلمين مما يساعد على تحسين طرق تدريسهم.

٤- مقارنة نتائج عملية التدريس فى مدرسـة ما بنتائج عملية تدريس فى مدرسة ثانية على مستوى القطر أو حتى على مـستوى الوطن العربى كله وبخاصة إذا توافرت الاختبارات المعينة.

٥- تحـديد جوانب المنهـج المدرسى التى تحتـاج إلى إجـراء تجارب أو دراسـات علمية.

معاييره وفنونه:

في ضوء التعريفات السابقة يمكن لنا أن نشتق معايير التقويم الجيد في مجال تعليم اللغة العربية من أهم هذه المعايير ما يلي:

١- ارتباط التقويم بأهداف المنهج:

تقويم الطلاب في مادة اللغة العربية ينبغي أن يعتمد على تحليل موضوعي لمناهجها، سواء من حيث الأهداف العامة أم الخاصة أو من حيث الموضوعات الرئيسية أو الفرعية، كما يعتمد على تحليل موضوعي كذلك لعمليات الفهم والتفكير في أبعادها الأساسية وتحديد المهارات التي يهدف المنهج إلى تكوينها.

٢- شمول عملية التقويم:

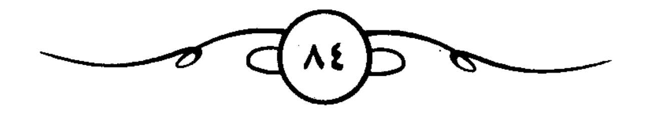
تعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط، وإنما يستهدف فوق ذلك تحقيق النمو الشامل المتكامل للطالب عقليًّا ووجدانيًّا ومهاريًّا. ولاشك أن هذا الشمول بغرض تنوع أدوات التقويم وعدم اقتصارها على الشكل التقليدي للامتحانات.

٣- استمرارية التقويم:

التقويم عملية تسبق العملية التعليمية وتلازمها وتتابعها، والملاحظ أن التقويم كما يمارس في مدارسنا أشبه بعملية ختامية تأتي في نهاية العام الدراسي حيث يترتب عليها اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبل الطلاب.

٤- إنسانية التقويم:

التقويم الجيد يقوم على احترام شخصية المعلم والطالب. إن كلا منهما شريك في العملية التعليمية وينبغي أن يؤخذ رأي الطالب في قضايا كثيرة خاصة بالتقويم وكذلك



المعلم، إن الجانب الإنسانى فى التقويم يعنى أيضا أنه ليس عقابا ولكنه استراتيجية فعالة لتعرف واقع الطلاب ومساعدتهم على النمو الشامل وهو وسيلة أيضا لتحقيق قدر من العلاقة الإنسانية الطيبة بين المعلمين والطلاب إذ إنهم جميعًا مسئولون عن العملية التعليمية وشركاء فى نتائجها.

٥- عملية التقويم:

إن التقويم الجيد هو الذى يلتزم بخطوات الأسلوب العلمى فى حل المشكلات. وهو الذى يلتزم المعلم فيه بالأسس العلمية سواء عند تحديد أهداف التقويم أو إعداد الأدوات أو تطبيقها أو جمع البيانات أو تحليلها وهناك من الشروط العلمية التى ينبغى أن تتوفر فى أدوات التقويم سوف نتناولها عند الحديث عن الاختبارات اللغوية إن شاء الله.

٦- اقتصادية التقويم:

التقويم الجيد أيضا هو ذلك الذى يساعد على اقتصاد الجهد والوقت والمال. ليس من الحكمة أن يستعمل المعلم أسلوبا من التقويم يستغرق طويلا فى إعداد أدواته أو فى تطبيقها أو فى تحليل بياناتها، إن التقويم الجيد هو ذلك الذى يستثمر المعلم فيه ما لديه من إمكانات ما دامت تحقق الهدف المنشود.

أنواع التقويم:

تتنوع أشكال التقويم بتنوع النظرة إليه. ولقد أحصى الخبراء عدة أنواع من التقويم من أهمها:

١- بحسب وقت إجرائه فهناك تقويم تمهيدى وهناك تقويم تكوينى أو بنائى وهناك تقويم نهائى ثم هناك تقويم تتبعى.

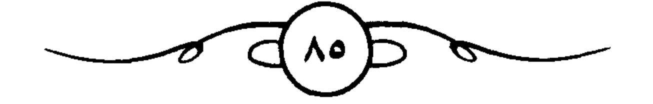
٢- بحسب الشمولية فهناك تقويم مبكر وتقويم مصغر أو جزئى.

٣- بحسب المعلومات والبيانات فهناك تقويم كمى وتقويم كيفى.

٤- بحسب القائمين به فهناك تقويم داخلى وخارجى وداخلى خارجى.

٥- بحسب معالجة البيانات فهناك تقويم وصفى ومقارن وتحليلى.

٦- بحسب الامتداد المكانى فهناك تقويم واسع ومحلى.



٧- وبحسب الموقف من الأهداف فهناك تقويم معتمد على الأهداف وآخر بعيد عن الأهداف.

٨- بحسب فلسفته. فهناك تقويم تقليدى وآخر متطور أو إجرائى.

وليس هدفنا فى هذا الفصل التوسع فى هذه الأنواع إلا أننا نود أن نقف فقط على نوعين أساسيين:

(١) **التقويم البنائى أو التكوينى Formative evaluation** وهو ذلك النوع من التقويم الذى يحدث عدة مرات أثناء تطبيق البرنامج. إنه يعنى بجمع المعلومات الدورية التى تساعد فى مراجعته وتطوير البرنامج. ويجرى هذا النوع خلال الفصل الدراسى ويشمل امتحانات نصف الفصل الدراسى. وأعمال السنة والاختبارات الشهرية وأساليب التقويم الأخرى التى يقوم بها المعلم أثناء الدراسة.

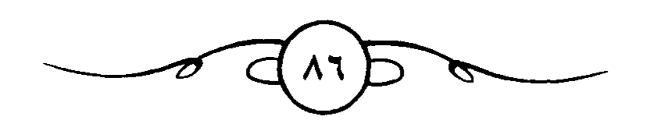
(٢) **التقويم الختامى أو الإجمالى Summative evaluation** وهو ذلك النوع الذى يتم عادة فى نهاية البرنامج أو العام الدراسى بغرض وضع درجات أو صنع شهادات أو إصدار قرار. وفى هذا النوع يؤخذ أيضا نتائج التقويم البنائى. أى تضم درجة الطالب التى حصل عليها على مدى العام الدراسى إلى درجة فى الاختبار النهائى لتحديد مدى تقدمه وإصدار قرار بشأنه إما أن ينقل لصف آخر أو يظل فى هذا الصف أو يعمل له برنامج علاجى أو غير ذلك من قرارات مناسبة.

مجالات التقويم:

التقويم كما سبق القول عملية تشمل مختلف عناصر المنهج. من أجل هذا نجد المعلم مطالبا بأن يعرف المجالات التى يمكن أن يمتد إليها التقويم. من هذه المجالات.

١- تقويم الطالب:

ويقصد به تحديد مستوى الطالب بالنسبة للمهارات اللغوية المختلفة. ويختلف نوع هذا التقويم باختلاف الهدف منه. فهناك تقويم تشخيصى وهناك تقويم لتحصيله وهناك تقويم لكفايته اللغوية وهناك تقويم لاستعداده وغير ذلك من مجالات التقويم الخاصة بالطالب.



٢- تقويم المعلم:

ويقصد به تحديد مستوى المعلم والوقوف على مدى كفايته فى عرض المادة العلمية وتحقيق أهداف البرنامج. وهناك أنواع مختلفة لتقويم المعلم منها تقويمه لنفسه Self evaluation وتقويم الطالب له وتقويم المشرفين له.. وتقويم الزملاء له Peer evaluation وغير ذلك من أنواع ولكل نوع أساليب مناسبة للتقويم.

٣- تقويم المنهج:

ويقصد به تحديد مدى قدرة المنهج على تحقيق أهدافه.

وهناك مستويان لتقويم المنهج: المستوى الداخلى ونعنى به تقويم العلاقة بين عناصر المنهج بعضها وبعض. كأن نسأل مثلا ـ ماذا كانت أهداف المنهج ؟ إلى أى مدى يعكس المحتوى هذه الأهداف ؟ هل كانت طريقة التدريس المختارة مناسبة لكل من الأهداف والمحتوى؟ ثم ما هى أساليب التقويم المستعملة؟ وما مدى مناسبتها لأهداف المنهج؟

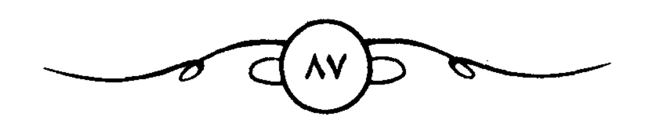
على المستوى الداخلى إذن يتم فحص عناصر المنهج بعمق وإبراز العلاقة بين بعضها وبعض. وتحديد أشكال التكامل الرأسى بين وحدات الفرع الواحد من المادة والتكامل الأفقى بين الفروع المختلفة من المادة (قراءة، نحو، نصوص.. إلخ) وبين المادة وغيرها من المواد (تدريس اللغة الأولى وتدريس اللغة الثانية، تدريس اللغة الثانية والمواد الدراسية الأخرى).

أما المستوى الخارجى لتقويم المنهج فيشمل البحث فى مدى قدرته على تحقيق أهدافه. وبيان أثره فى الطلاب والمجتمع الخارجى...

ولكل مستوى من هذين المستويين أساليب مختلفة للتقويم.

٤- تقويم الكتاب:

يعتبر تقويم الكتاب جزءًا من أجزاء تقويم المحتوى العلمى الذى يشتمل عليه المنهج. إلا أن للكتاب المقرر مكانة خاصة بين المواد التعليمية الأخرى جعلت الخبراء يفردون له جانبًا مستقلاً عند الحديث عن تقويم عناصر المنهج. وقد أعدت لتقويم الكتاب أدوات مختلفة، يقف على رأسها قائمة رابطة اللغات الحديثة Modern Lan-guage Association (MLA) والتى تشتمل على عناصر مختلفة لتقويم كتب ومواد



تعليم اللغات الأجنبية. وفى مجال تعليم اللغة العربية قدم الكاتب أداة موضوعية لتقويم كتب تعليم اللغة العربية ضمت فى كتابه دليل عمل فى إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية.

٥- تقويم الوسيلة:

الوسيلة التعليمية، أيضا، عنصر من العناصر التى يشتمل عليها المنهج إلا أن الخبراء قد خصصوا لها من أساليب التقويم ما يتناسب مع كل نوع منها. ويتوفر الآن فى أقسام الوسائل المعينة وتكنولوچيا التعليم مجموعة من أدوات التقويم التى تتناسب مع طبيعة كل أداة وهدفها.

خطوات التقويم:

فى ضوء التعريف السابق لمفهوم التقويم يتضح لنا أنه عملية معقدة تحتوى على الكثير من الأنشطة وتسير فى عدة خطوات هذه الخطوات هى:

١- تحديد الهدف من التقويم.

٢- تقرير المواقف التى يمكننا أن نجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف.

٣- تحديد كمية المعلومات التى تحتاج إليها.

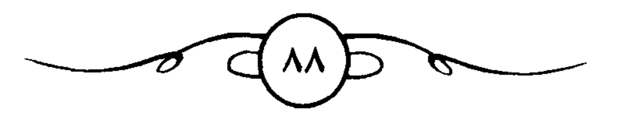
٤- تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم مثل الاختيارات وبطاقة الملاحظة وقوائم.

٥- جمع البيانات بالأدوات المقررة ومن المواقف المحددة.

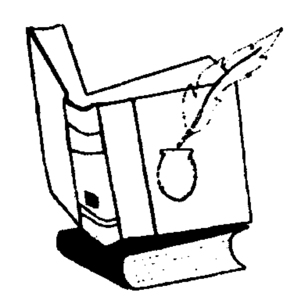
٦- تحليل البيانات وتسجيلها فى صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج ويستعان فى هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة.

٧- تفسير البيانات فى صورة يتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيداً للوصول منها إلى حكم أو قرار يدرس.

٨- إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية فى تحسن الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذى نقومه وتعرف هذه الخطوة باسم التقويم وهى تؤكد على الطبيعة أو الصلة الدائرية للتقويم التربوى.



الفصل الثامن



الاختبارات اللغوية

تعريف الاختبار:

أشار جود Good فى قاموس التربية إلى ثلاثة تعريفات للاختبار هى:

١- الاختبار مجموعة من الأسئلة أو الواجبات التى يطلب من التلاميذ الاستجابة لها والتى تهدف إلى إنتاج تمثيلات عددية لخاصية من خصائص التلاميذ ثم التخطيط لقياسها.

٢- الاختبار إجراء تنظيمى تتم فيه المقارنة بين سلوك اثنين أو أكثر من الأفراد.

٣- الاختبار هو أى إجراء أو محك Criterion يستخدم لتحديد صدق أو عدم صدق الغرضية المطروحة.

ويقدم مارتورا تعريفا إجرائيًّا للاختبار مؤداه أن الاختبار نوع خاص من المقياس يشمل كحد أدنى.

١- مجموعة من الفقرات (عبارات ينبغى التحقيق منها أو إكمالها، أو أسئلة ينبغى الإجابة عنها).

٢- مجموعة من الإرشادات التى توضح للتلاميذ كيف يستجيبون للفقرات.

٣- إجراء أو طريقة تصحيح لتحويل استجابات التلميذ عن كل فقرة إلى أعداد أو أرقام (جودت سعادة).

وفى ضوء هذه التعريفات يمكن القول أن الاختبار اللغوى هو أى إجراء منظم يستعمله المعلم فى ملاحظة أداء التلاميذ فى إحدى المهارات اللغوية وتقدير هذا الأداء حسب مقياس عددى يحدد للمعلم مستوى ما وصل إليه التلميذ من مهارة بقصد تحقيق أهداف معينة.

أغراض الاختبار:

يستهدف اختبار التلاميذ فى اللغة العربية تحقيق عدة أمور منها:

١- قياس قابلية التلميذ لتعلم اللغة وتحديد مدى استعداده لذلك.

٢- بيان مقدار ما حصله التلميذ من معلومات فى اللغة.

٣- تعرف مستوى التلميذ فى استخدام اللغة وتحديد مدى قدرته على التعبير فى المواقف المختلفة.

٤- تشخيص مواطن الضعف عند التلميذ حتى يمكن معالجة مشكلات الاستخدام اللغوى عنده.

٥- حث التلميذ على الدراسة وذلك بإطلاعه باستمرار على المستوى الذى بلغه فى المهارات اللغوية.

٦- الحكم على نوع المادة التعليمية المقدمة للتلاميذ وبيان مدى مناسبتها لهم.

٧- توجيه التلاميذ توجيها مناسبا سواء من حيث ميولهم فى القراءة أو اتجاهاتهم نحوها أو غير ذلك من مجالات التوجيه التربوى.

٨- إشعار التلاميذ بجدية الحياة المدرسية وتنمية قيمة تحمل المسئولية والاستعداد لمواجهة المشكلات والقدرة على تنظيم المعلومات.

٩- مقارنة أداء التلميذ بالنسبة لغيره من التلاميذ حتى يمكن تصنيفهم وتوزيع المسئوليات المناسبة لقدرات كل منهم.

١٠- إصدار قرار بشأن التلاميذ سواء فيما يختص بقبولهم فى مجالات معينة أو نقلهم من صف لآخر.

مواصفات الاختبار الجيد:

هناك نوعان من المواصفات: مواصفات أساسية ينبغى أن تتوافر فى كل اختبار مهما كان موضوعه، ومواصفات ثانوية تخص كل اختبار على حدة. وسوف نركز على المواصفات الأساسية للاختبار الجيد وهى خمسة:

١- الصدق: Validity

ويقصد به أن الاختـبار يقيس ما وضع لقـياسه. وعلى هذا الأساس فإن اخـتبار النحو الذى يمتلئ بكلمات صعبة تتطلب فهم الطالب لهـا أولا لا يعتبر اختبار صادقا. لأنه يقيس تعرف المفردات إلى جانب القواعد النحوية.

٢- الثبات: Reliability

ويقصد به أن الاختبار يعطى نفس النتـائج لنفس المجموعة من الأفراد إذا ما طبق مرة أخرى فى نفس الظروف وبعد مسافة قصيرة. وعلى هذا الأساس فإن الاختبار الذى يتغير وضع الطلاب كثيراً بعد إعادة تطبيقه لا يعتبر ثابتًا.

٣- الموضوعية: Objectivity

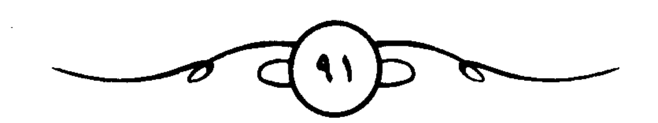
ويقصد بها عدم تأثير شخصية المصحح على وضع أو تقدير علامات الطلاب فى الاختبار، ومما ساعد على تحقيق الموضوعية أن يفهم الطلاب تعليمات الاختبار بدقة وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة منه؛ فضلا عن توفير الظروف المادية والنفسية للطلاب لأداء الاختبار.

٤- العملية: Practicality

ويقصد بها أن الاختبار لا يتطلب من المعلم جهدًا كبيراً سواء فى وضعه أو تطبيقه أو تصحيحـه، إن هناك اختبارات تحتم على الطلاب استخـدام نوع معين من الأقلام أو نوع معين من الأوراق أو توافر ظروف مكانية أو زمانية معينة أو تعقد إجراءات التصحيح والرصد والتفسير.

٥- التمييز: Discrimination

ويقصد به أن الاختبار يستطيع أن يبـرز الفروق بين الطلاب فيبين لنا الأقوياء من الضـعاف، ويتطلب هذا أن يكون هناك مـدى واسع بين السـهل والصعب من الأسـئلة بحيث يؤدى هذا إلى توزيع معتدل بين أعلى وأقل الدرجات.



بناء الاختبار اللغوى:

يمر إعداد الاختبار اللغوى فى عدة خطوات نجملها فيما يلى:

١- تحديد الغرض من الاختبار:

على المدرس أولا أن يحدد نوع الاختبار الذى يريد إجراءه هل هو تحصيلى يقيس مدى ما اكتسبه التلميذ من معلومات ومعارف؟ أو أنه تشخيصى يحدد به صعوبات لغوية معينة ؟ أو أنه اختبار إجادة يقيس به مجموعة من المهارات اللغوية العامة غير المرتبطة بمقرر دراسى معين؟ ثم ما هو المجتمع الذى يطبق عليه الاختبار ؟ ومن الذين سيجرونه؟ هل هم مدربون على ذلك ؟ .. كل هذه الأسئلة تتطلب إجابة محددة عند تحديد الغرض العام من الاختبار.

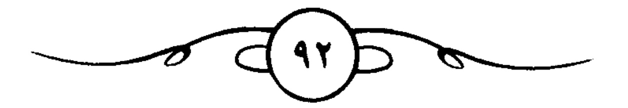
٢- تحديد أهداف الاختبار:

ويقصد بذلك تحديد الصفات أو الخصائص التى يحاول قياسها عند التلاميذ. وكما هو معروف، إذا كانت الأهداف التى حددها المعلم فى المقرر الدراسى أو التى حددت له فى المنهج مصاغة بطريقة سلوكية فإنه يمكن الاستدلال على حدوثها عندما يستطيع التلميذ أداءها. وعلى المعلم عند وضع اختبار لغوى مراعاة عدة أنواع من الأهداف: منها الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التى ينتظم التلاميذ فيها ومنها الأهداف العامة للغة العربية، ومنها الأهداف الخاصة بفرع اللغة الذى يقيسه نحوا كان أم قراءة أم أدبًا أم غير ذلك.

٣- تحديد محتوى الاختبار:

يقصد بالمحتوى مجموعة المعلومات والمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التى يشتمل عليها مقرر دراسى معين ويراد اختبار التلاميذ فيه. وعلى المعلم أن يحدد الموضوعات المراد قياسها عن طريق الاختبار.

هذا .... ويستلزم الأمر وضع خطة للاختبار تربط بين المحتوى والأهداف المعينة ويتم فى هذه الخطة توزيع وحدات الاختبار على هذه الأهداف. وذلك فى شكل جدول يسمى جدول تعيينات Table of Specification وفيه يذكر المعلم الأهداف السلوكية المراد قياسها وأمامها عدد وحدات الاختبار التى تقيس كل هدف.



٤- تحديد نمط الأسئلة:

يقصد بذلك اختيار نوع الفقرات أو الأسئلة التى يشتمل عليها الاختبار هل هى أسئلة موضوعية أو اختبار مقال؟

٥- تحديد طول الاختبار:

يقصد بذلك أمران هما: تحديد عدد الأسئلة التى ينبغى أن يشتمل عليها الاختبار، ويتحدد هذا فى ضوء أهدافه والمهارات التى يقيسها وخصائص التلاميذ الذين يطبق عليهم الاختبار وفى ضوء عدد وحدات الاختبار ومستواه تتحدد المدة الزمنية اللازمة لتطبيقه وينبغى بهذا الصدد أن يحقق المعلم قدراً من التوازن بين أسئلة الاختبار بما يتمشى مع أهدافه والمهارات التى يعيشها.

٦- كتابة مفردات الاختبار:

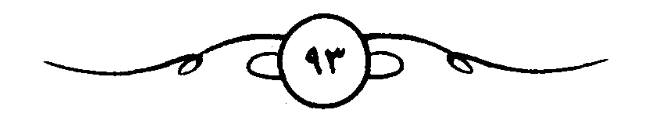
يقصد بذلك صياغة الأسئلة وهذه عملية تستلزم خبرة وممارسة حتى تأتى الصياغة مناسبة للهدف المراد قياسه والمحتوى الذى يختبر فيه.

ومن الأمور التى يلزم مراعاتها وضع تعليمات الاختبار تلك التى تلزم للإجابة على أسئلته من حيث مكان الإجابة وطريقتها ويفضل ذكر مثال توضيحى يساعد على فهم التعليمات والمطلوب من الأسئلة.

ويرتبط بهذا أيضا إعداد مفتاح للاختبار فى حالة الاختبار الموضوعى أو تزويد المصححين بنموذج للإجابة فى حالة اختبار المقال مع توزيع الدرجة الكلية على وحدات الاختبار.

٧- الإعداد النهائى للاختبار:

يقصد بذلك وضع الاختبار فى شكله النهائى ومراجعته وتدقيقه استعدادا لتطبيقه. وفى حالة الاختبارات الموضوعية التى يتوقع تطبيقها على أعداد كبيرة ولمرات متعددة ينبغى التحقق من صدقها وثباتها وذلك باتباع الأساليب الإحصائية المناسبة.



أنواع الاختبارات:

هناك عدة أساليب لتصنيف الاختبارات اللغوية نعرض لأكثرها شيوعًا هنا وهى:

أ- تصنيفها حسب غرض الاختبار:

تختلف أنواع الاختبارات اللغوية باختلاف غرضها ومن أكثر الأنواع شيوعًا ما يلى:

١- الاختبار التحصيلى Achievement Test يقصد به ذلك الاختبار الذى يقيس ما حصله الطلاب بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة، وهذا الاختبار يرتبط بالمنهج الذى درسه الطالب والمقرر الذى تعلم محتواه والكتاب الذى صاحبه. ويكثر هذا النوع من الاختبارات عند المعلمين وفى امتحانات نهاية الفصل أو العام الدراسى.

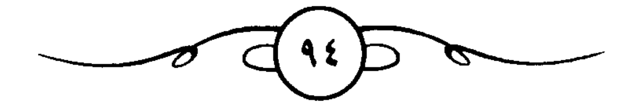
٢- اختبار الإجادة أو الكفاءة Proficiency Test يختلف هذا الاختبار عن سابقه إذ لا يتقيد بمنهج معين أو مقرر دراسى خاص أو كتاب محدد. وإنما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذى يحتمل للطالب أن يستخدم فيه اللغة فى حياته من أسئلة هذا النوع اختبارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

٣- اختبار الاستعداد اللغوى Language aptitude test ويسمى أيضا بالاختبار التنبؤى Diagnostic test يقصد به ذلك الاختبار الذى يحدد درجة استعداد الطالب لأن يتعلم اللغة. إنه ينبئ عن مستوى التقدم الذى قد يحققه الطالب. ومثل هذا الاختبار يقيس جوانب سمعية عند الطالب فضلا عن قياس قدرته على التمييز بين التراكيب. ومن أشهر هذه الاختبارات اختبار Modern Language Aptitude Test (MLAT) والذى وضعه كارول سابون سنة ١٩٥٩.

ب- تصنيفها حسب منتج الاختبار:

تصنف الاختبارات اللغوية حسب الجهة التى أعدت الاختبار إلى نوعين:

١- الاختبار المقنن Standardized Test وهو الذى تعده الهيئات وجهات النشر والمعاهد العلمية حتى يطبق على نطاق واسع. ومثل هذا الاختبار توضع له معايير يمكن فى ضوئها تحديد مستوى الطالب بالنسبة لغيره بدقة.



٢- اختبار المعلم Teacher - made Test وهو الذى يضعه المعلم لطلابه ولا تتوافر فيه صفة التقنين، إذ يعده لطلاب ذى خصائص معينة وفى فترات زمنية معينة ولا يهدف منه إلا تعرف مستوى هؤلاء الطلاب فى المادة التى درسها.

جـ- تصنيفها حسب المدى الذى يغطيه:

تختلف الاختبارات اللغوية باختلاف مدى المهارات التى تقيسها. وتنقسم إلى نوعين:

١- اختبار الوحدات المستقلة Discrete - Point Test ويقصد به ذلك الاختبار الذى ينقسم إلى وحدات صغيرة يقيس كل منها مهارة معينة ومثل اختبارات المفردات والتراكيب أو فهم المسموع أو المقروء والتى تتكون من وحدات صغيرة.

٢- الاختبار التكاملى Integrative Test ويقصد به ذلك الاختبار الذى يقيس عدداً من المهارات اللغوية فى وقت واحد. مثل الإملاء Dictation إذ تقيس عدداً كبيراً من المهارات اللغوية ومثل اختبار التتمة.

د- تصنيفها حسب نوع التقدير:

تنقسم الاختبارات بشكل عام حسب طريقة تصحيح الإجابات وتقديرها إلى نوعين:

١- اختبار المقال essay ويسمى هذا النوع من الاختبارات باختبار المقال لأن الإجابة على السؤال تقتضى من الطالب كتابة موضوع أو عرضا تحريريًا للإجابة.

ونلاحظ أن هذا النوع من الاختبار أكثر استعمالا فى المدارس والمعاهد. ومن مميزاته أنه: سهل الوضع فهو لا يقتضى جهداً كبيراً من المعلم فى إعداده وأنه مناسب لقياس الجوانب المعرفية فى السلوك كالتذكر والفهم والتحليل والتعبير. وأنه ملائم للحكم على القدرة التعبيرية لدى الطلاب وللحكم على قدرات متعددة من بينها حل المشكلات. ومن عيوبه أنه صعب التصحيح كثرة ما يجب أن يقرأ المعلم من أوراق إجابة. وأنه يتسم فى تصحيحه بالذاتية

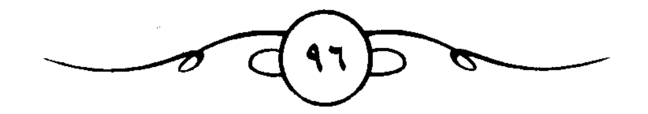
والبعـد فى غير قليل من الأحـيان عن الموضوعـية لعدم القـدرة على تحديد الإجابة المطلوبة بصـورة قاطعة، وأنه لا يمكن من قـياس جوانب كثـيرة من التحصيل تتعـلق ببعض الجوانب الانفعالية والحسيـة الحركية. وهو فوق ذلك يساعـد على الحدس ولا يمكن أن يغطى عناصر المنهج كلهـا، ولذلك يهمل أجزاء من المقرر ثم أنه مكلف من ناحية الجهـد فى تصحيحه والمال فى إعداد أوراق الإجابة. (٢٦: ٤٦٢).

مثال:

«وازن بين هذين النصين من حيث الدقة فى التعبير».

ومن أجل تحسـين اختـبار المقال ينبـغى أن يراعى المعلم عدة أمـور منها: أن يقيس كل سؤال هدفـا معينا يصعب اختـبار التلاميذ فيـه بشكل موضوعى. ومنها أيضا تجنب الغموض فى صياغـة السؤال وعدم تعريض التلاميذ لبدائل يختار منهـا. أن الأسئلة الاختيارية كثـيرا ما تربك التلاميذ ولا توفـر معياراً دقيقا يمكن فى ضوئه مـقارنة التلاميذ بعضهم ببعض فضلا عـما تضيعه من وقت التلاميذ فى الاختيار. ومنها أيضا توضح حدود الاختبار بشكل واضح فيذكر المعلم للتـلاميذ طول الإجابة المرغوبة، والدرجة المستـحقة لكل سؤال والزمن المسموح به وغير ذلك من بيانات يلزم معرفتها. ومنها أيضا أن يكون السؤال قصيراً نسبيًّا مع زيادة عدد الأسئلة حتى تغطى أكـبر قدر من المقرر الدراسى. ومنهـا ألا يرتبط السؤال بـسابقـه أو لاحقـه حتى لا تـتـسع دائرة الخســارة إن لم يفهم التلميـذ سؤالا معينا تـترتب عليه أسئلة أخـرى. ومنها كذلك إعطاء التـلاميذ الوقت الكافى للإجابة إن لم تـكن السرعة فيـها أحد المتطلبـات، ومنها إعداد إجـابة نموذجيـة تيسر التـقدير الموضـوعى لإجابات التلامـيذ. ويفـضل أن يصحح المعلم إجـابات جميع التـلاميـذ على السؤال الواحد ثم ينتقل إلى السؤال التالى فيصحح أيضا جميع إجابات التلاميذ.

وأخيراً ينبغى أن ترجع ورقـة الإجابة للتلميذ مصحوبة بدرجـة الامتحان وتعليق المدرس على إجـابته حـتى يتـعرف على نقـاط الضعف فـيتـجنبهـا مستقبلاً.



٢- الاختبار الموضوعى Objective Test وسمى بهذا الاسم لأنه يبعد أثر الذاتية Subjectivity سواء فى إعداده أو فى تصحيحه. ويتميز هذا النوع بارتفاع مستوى الصدق والثبات. ويقيس المعلم فيه مهارة واحدة فى السؤال الواحد. ومن مزاياه أيضا أنه يشمل معظم أجزاء المنهج ولا يشجع على الحدس أو التخمين فضلا عن سهولة تصحيحه. وقد تقدمت أساليب وضع الاختبارات الموضوعية إلى درجة يقل فيها دور المعلم إلى حد كبير فى تصحيح الأسئلة. إذ يتولى ذلك الحاسب الآلى (الكمبيوتر) فى بعض الامتحانات.

إلا أن له عيوبا أيضا: منها أنه يتطلب وقتا طويلا من المعلم لإعداده، وقدرة على اختبار المفردات، وتحديد البدائل alternatives أو صياغة البدائل فضلا عن عجزه أحيانا عن قياس بعض القدرات كالقدرات التعبيرية والابتكارية.

وهناك أربعة أنواع للاختبارات الموضوعية تعد أكثرها شيوعًا. وهى:

(١) الاختيار من متعدد Multiple choice وفى هذا النوع يقدم للطالب مشكلة أو فقرة وتحتها مجموعة من البدائل التى يختار منها الإجابة الصحيحة.

مثال: من قائل هذا البيت ؟

ألا من يرينى غايتى قبل مذهبى ومن أين والغايات بعد المذاهب

* امرؤ القيس ( )
* المتنبى ( )
* ابن الرومى ( )
* أبو العتاهية ( )

ويمكن استخدام هذا النوع من الاختبارات فى قياس كل من: المعلومات والمفردات والحقائق المجردة وعلاقات السبب والنتيجة والفهم وحل المشكلات وتيسر البيانات والمعلومات وتطبيقها، وذلك ... باستثناء القدرة على التنظيم أو إنتاج الإجابات أو عرض القضايا والآراء ووجهات النظر.

وينبغى عند كتابة وحدات الاختبار من هذا النوع أن تحوى فقرة السؤال فكرة واضحة ومصوغة بلغة سهلة تتمشى مع البدائل التى تحتها. كما ينبغى أن يتجنب المعلم العبارات الطويلة فى صيغة السؤال وعدم سؤال التلميذ عن شيئين فى وقت واحد، وأن يتراوح عدد البدائل من ثلاثة إلى خمسة لأنها تضعف أثر الصدفة أو التخمين فى الإجابة وأن تتساوى البدائل من حيث عدد الكلمات. فلا يأتى أحدها أطول من الآخر أو أقصر منه حتى لا يوحى هذا بالإجابة. إذ ينزع التلميذ عادة لاختيار البديل المختلف عن زملائه، كما ينبغى أن تحتوى البدائل على بديل واحد يمثل الإجابة الصحيحة وإلا فقد السؤال صحته، كما ينبغى تجنب إى إشارة فى البدائل توحى للتلميذ بالإجابة، ومن ذلك توزيع الإجابات الصحيحة بين الأسئلة توزيعًا عشوائيًا، فتأتى الإجابة الصحيحة فى السؤال الأول مثلا تحت رقم ب بينما تأتى الإجابة الصحيحة فى السؤال الثانى تحت رقم جـ وتأتى الإجابة الصحيحة فى السؤال الثالث، تحت رقم (أ) وهكذا.

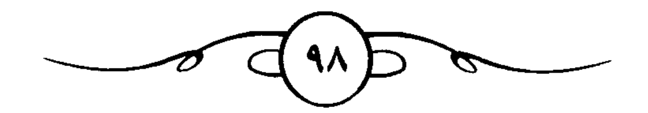
(٢) اختبار الصواب والخطأ True - False وفى هذا النوع يقدم للطالب عبارة يطلب منه فيها أن يحدد ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة.

مثال: ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة فيما يلى:

* يرفع المثنى بالألف ( )
* ابن الرومى هو مؤلف (اللزوميات) ( )
* الاستعارة المكنية هى التى يظهر فيها طرف التشبيه ( )

ولا يصلح هذا النوع من الاختبارات إلا فى العبارات التى لا جدال فى صحتها أو واضحة الخطأ. ونظرًا لسهولة إعدادها وإمكانية تغطيتها للمقرر الدراسى فإن المعلمين يقبلون عليها. كما أن من مزايا هذا النوع من الاختبارات إمكانية تصحيحه بموضوعية عالية ... إلا أن له عيوبًا. . منها إمكانية التخمين فى الإجابة. وتشجيع التلاميذ على الحفظ وعدم قياسها للأهداف التربوية المتقدمة مثل التحليل والتركيب والتطبيق والتقويم.

ولتحسين هذا النوع من الاختبارات يجب أن تكون العبارة قصيرة وتحتوى على فكرة واحدة وأن تكون صحيحة أو خاطئة، أى لا تكون صحيحة بنسبة كذا فى المائة. كما ينبغى أن تكون العبارات واضحة تماما لا تحتمل لبسًا فى التفسير أو الفهم وألا



توحى صياغتها بالإجابة، كما ينبغى أن يتساوى طول العبارات الصحيحة والخاطئة حتى لا يوحى اختلاف أطوالهـا بإجابة معينة. وأن تخلو من التـعميمـات وعبارات النفى إذ كثيرًا ما يخطئ التلميذ فى معناها.

وأخيرًا، ينبغى عند توزيع العبارات أن يرد ترتيبها عشوائيًا حتى لا توحى بإجابة معينة. فقد ترد ثلاث عبارات صحيحة متتالية. وقد تعقبها عبارة خطأ ثم عبارة صحيحة ثم عبارتان خطأ. . وهكذا وأن يشتمل الاختبار على عدد مناسب من العبارات.

٣- المزاوجة Matching وفيه يقدم للطالب عـمودان من العبارات ثم يطلب من اختـيار كلمة أو عبـارة من العمود الثانى لـتناسب كلمة أو عبارة فى العـمود الأول.

مثال: صل بين كل عبارتين تكونان جملة مفيدة:

(أ)	(ب)
إن الله	سيف الإسلام
خالد بن الوليد	طرق التدريس
نتعلم الآن	رؤوف رحيم

ويطبق هذا النوع من الاختـبارات بشكل واسع فى المواقف التى تتميـز بالعلاقات أو الروابط بين الأفكار أو الحقـائق أو المبادئ المتشابهـة. ويفيد مع الموضوعـات اللغوية وتواريخ الأحداث ونسبتها إلى ظروفـها، ومن مزايا هذا النوع من الاختبارات أنه يغطى جزءًا كبيرًا من المقرر ويمكن تطبيقه فى مواقف تعليمـية مختلفة. كما أنه مجال للتسلية لدى التلاميذ، فهو يشبه الألغاز التى تتطلب التوفيق بين شيئين.

ومن عيوب اختبارات المزاوجة أنها تتطلـب وقتًا طويلا فى الإعداد كما أنها تركز على عملية الحفظ ......

ولتحسين هذا النوع من الاختبارات يـجب زيادة عدد الفقرات فى أحد العمودين وأن تكون العبـارات قصيرة ومحـتوية على معلومات مـتجانسة ومتـساوية الطول، وأن تكون الإجابات مـوزعة عشـوائيًا حتى لا يوحى ذلك بالإجـابة وأن تكون التعليـمات واضحـة ويفضل أن يتبع ترتيب الفـقرات العمـود الأول نظامًا معـينًا سواء أكان ترتيـبًا الفبائيا أم موضوعيا أو غير ذلك.

٤- التكملة Completion وفيه تحذف بعض الكلمات من جمل معينة ويكلف الطالب بكتابتـها. وهذا النوع يقيس القدرة علـى التذكر والاستدعـاء وتعرف الكلمات.

مثال: أكمل:

هذا كتاب فى ... تدريس اللغة ... الثقافة الإسلامية.

ألف ليخدم المعلمين. . مجال .... اللغة العربية.

وتعـتبر اخـتبـارات التكملة من أبسط صـور الاخـتـبارات الموضـوعيـة وأقدمـها استعمالا. ومن مزاياها سهولة وضعها واعتبارها نوعا من الاختبارات الحرة التى تتطلب من التلميذ تقديم مـا لديه من استجابات. وأنها بذلك تساعد على التـداعى الحر وتفيد فى الاختبارات التشخيصية والإسقاطية.

وهى تتطلب وقتا أطول فى التصحيح. ولتحسين هذا النوع من الاختبارات يجب أن تكون العلاقة بين الكلمات المحذوفة والكلمات الموجودة علاقة كبيرة، حتى لا يكون فى الجملة غمـوض كما يحسن الابتعاد عن العـبارات الواردة بالكتاب المدرسى. إذ إن الاقتباس المبـاشر منها يشجع على حفظها وعلـى تحويل العملية التعليمـية إلى استظهار جمل وعبارات يسـترجعها التلميـذ فى الامتحان. كما يجب أن تحذف الـكلمات المهمة وليست الهامشية وعدم الإكثار من الفراغات.

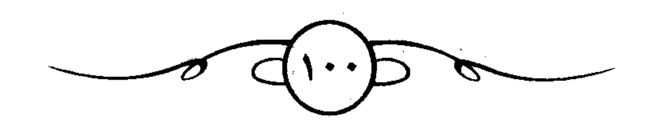
وأخـيرًا، ينبـغى أن تعطى درجة واحـدة لكل فـراغ لا أن توزع أنصافًـا فتـربك المصححين.

معايير الاختبار:

ينبغى مراعاة عـدد من المعايير عند وضع الاختبار. ولقد أجمل جـيمس سميث J. Smith هذه المعايير فى ثمانية يوردها جودت سعادة فى كتابه هذه المعايير هى:

١- ينبغى أن تركز فقرات الاختبار على الأهداف الخاصة الموضوعة فقط.

٢- ينبغى أن يعكس تـوزيع فقرات الاختـبار رأى المعلم حول الأهمـية النسبـية للأهداف السلوكية المختلفة التى تم وضعها من قبل.



٣- ينبغى أن تكون فقرة الاختبار التى اختارها المعلم لتقويم الهدف السلوكى مناسبة لذلك الهدف من جهة ولمستوى التلاميذ الذين يقدمون للاختبار من جهة أخرى.

٤- ينبغى أن تكون فقرات الاختبار واضحة بشكل يساعد التلاميذ على فهمها.

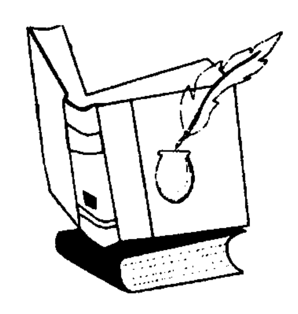
٥- ينبغى تنظيم الاختبار بالشكل الذى يعرف فيه التلميذ ما ينبغى القيام به وكيف يقدم به.

٦- يجب أن تفرق فقرات الاختبار بين التلميذ الذى حقق الأهداف الموضوعية وبين من لم يحققها.

٧- يجب تصحيح الاختبار بطريقة موضوعية وبعيدة عن التحيز أو المزاجية الشخصية.

٨- يجب إعطاء التلاميذ الوقت الكافى لإكمال الاختبار ما لم يكن الهدف منه هو الحصول على الاستجابة السريعة.

الفصل التاسع



فن السؤال

لماذا يسأل المعلم:

من أكثر الطرق شيوعا فى تصنيف الأسئلة تصنيفها فى ضوء الهدف منها. وليس فى ضوء صيغتها النحوية أو طولها. ونعنى بذلك أن الأسئلة تسأل لتحقق شيئًا ما. وعلى هذا يقول رونالد هايمان R . Hyman أن المدرس يطرح سؤالا لكى (١٠ : ٣٢٣).

١- يحمل طالبا معينا على المشاركة.

٢- يتأكد من انتباه طالب.

٣- يجذب انتباه طالب.

٤- يختبر معرفة طالب بالموضوع.

٥- يشخص أوجه الضعف عند طالب.

٦- يكسر الجمود ويجعل المناقشة مثيرة للطلاب.

٧- يسمح لطالب أن يظهر قدراته أمام زملائه فى الفصل.

٨- يوضح جانبا من جوانب المشكلة.

٩- يراجع ما سبق عمله من أجل من غاب بالأمس من الطلاب.

١٠- يبنى ثقة الطالب فى نفسه عندما يكون المدرس متأكدًا حقًّا من أن الطالب سيجيب إجابة صحيحة.

١١- يعرف ما يقوم به الطالب من أنشطة شخصية (أيها كان له الأثر فى آراء الطالب فى الفصل).

١٢- يعالج القضية (أ) لا القضية (ب).

خصائص السؤال الجيد:

عند وضع سؤال أو طرحه على التلاميذ ينبغى مراعاة مجموعة من المبادئ من أهمها:

١- أن يكون السؤال ملائما لمستوى التلاميذ.

٢- أن تكون صياغة السؤال واضحة.

٣- أن يتميز السؤال بالاستقلالية لا أن تتوقف إجابته على إجابة سؤال سابق. هذا بالطبع فى حالة الأسئلة التحريرية.

٤- أن تغطى الأسئلة معظم جوانب المقرر أو على الأقل الجوانب المهمة فيه.

٥- أن تكون مناسبة للزمن المتاح للإجابة، بما يسمح للتلاميذ بالمراجعة.

٦- أن تبتعد الأسئلة، خاصة فى مرحلة التعليم الأساسى عن القضايا الجدلية وأن يتدرج الأمر فى عرضها على تلاميذ المرحلة الثانوية.. وهناك بالطبع فرق بين الجدل وبين المناقشة الموضوعية التى تسمح بعرض وجهات نظر أخرى مدعمة بوثائق أو شواهد.

٧- أن يبتعد المعلم عن الأسئلة التى تحمل فى إجابتها إجابة أخرى غير مطلوبة.

٨- ألا توحى صياغة السؤال بإجابة معينة.

٩- أن تنمى عند التلاميذ القدرة على الفهم والاستنتاج والتفكير والبحث والتفسير والتعليل وليس مجرد الحفظ والاستظهار.

١٠- أن تخلو الأسئلة من الألغاز والأحاجى وأن تكون طبيعية لا تكلف فيها.

١١- أن تخلو من الأخطاء العلمية واللغوية.

١٢- أن يتدرج عرض الأسئلة فتبدأ بالأسهل ثم الأكثر صعوبة. وأن تتعدد مستويات هذه الأسئلة. فلا يكون جميعها صعبا ولا ألا يكون جميعها سهلا وذلك حتى يجد كل تلميذ منها ما يظهر مقدرته العلمية



مستويات الأسئلة:

فى محاولة للتمييز بين مستويات الأسئلة قدم جرى Gurry تصوراً لتصنيف الأسئلة وتفسيرها إلى ثلاث مراحل: أسئلة المرحلة الأولى، والمرحلة الثانية والمرحلة الثالثة. ولقد فصل جرى القول فى النوعين الأولين عند حديثه عن تعلم القراءة إلا أنه أجمل القول فى النوع الثالث عند حديثه عن التعبير التحريرى. ويهدف هذا النوع إلى استثارة الطلاب للحديث الإضافى والتعبير الحر ذى الصلة بموضوع النص وسوف نقتصر هنا على ذكر خصائص النوعين الأولين لكثرة شيوعهما بين المعلمين.

أسئلة المرحلة الأولى:

وتستهدف مساعدة الطالب على أن يفهم كل شىء بالتفصيل وعلى أن يحصل على المعلومات التى يريدها من النص الذى أمامه ..... وعلى وجه التفصيل لهذا النوع من الأسئلة ثلاثة أهداف.

١- إجبار الطالب على التأمل فى النص والتعرف الدقيق لما تم التعبير عنه.

٢- تدريب الطالب على تمرينات لغوية بسيطة.

٣- إعطائه نماذج لغوية جيدة يستطيع محاكاتها بعد ذلك.

ونستخلص أهم صفات هذا النوع من الأسئلة مما ورد فى كتاب (جرى) فيمايلى:

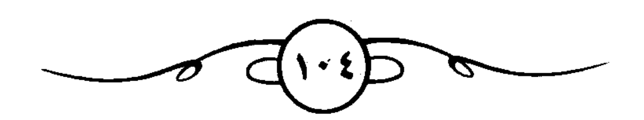
١- تقتصر هذه الأسئلة على المحتوى اللغوى المقدم للدارس ولا تتعداه إلى محاولات التأويل والتفسير. ليس هدف هذا النوع استثارة الطلاب لتوليد أفكار أخرى مشتقة مما بين أيديهم ...

٢- يتم صياغة هذه الأسئلة من الكلمات والتراكيب الواردة فى النص.

٣- تميز هذه الأسئلة بالوضوح والسهولة فى الإجابة عليها.

٤- توجه الأسئلة للطلاب والكتاب مفتوح أمامهم حتى يبحثوا عن الإجابة فى النص.

٥- تندرج الأسئلة فتعالج ما ورد فى النص جملة جملة أى تتبع الأسئلة ترتيب الأفكار ومن ثم يسهل على الطلاب الحصول على الإجابة.



٦- تدور الأسئلة فقط حول الأشخاص والأشياء والأحداث المشار إليها فى النص والتفاصيل التى ورد ذكرها فيه.

٧- يلقى المعلم السؤال مشيراً إلى أحد الطلاب كى يجيب فإذا تردد أو أبطأ كلف المعلم غيره دون أن يتبرع بالإجابة الصحيحة، وقد يسأل أكثر من طالب حتى يحصل منهم على هذه الإجابة. ويهدف هذا الإجراء إلى إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلاب كى يمارسوا اللغة ويحاولوا التفكير بها.. كما يهدف إلى إشعار أكبر عدد منهم بأنه يشارك فى الحصة.

٨- لا ينبغى للمعلم أن يصحح الطالب بمجرد خطئه فى الإجابة.. بل عليه أن يكلفه بإعادة النظر فى النص. فهذا يدربه على التأمل وعدم التسرع فى الإجابة. إن مثل هذا النوع من الطلاب هو الذى يحتاج بصورة أشد إلى تدريبه على مهارة التأمل والإمعان فى القراءة.

٩- كلما أجاب الطلاب إجابة صحيحة أسرع المعلم فى إلقاء الأسئلة وتوزيعها على الطلاب، فهذا من شأنه تنشيط الفصل وتنمية الإحساس بالمتعة فى هذا النشاط اللغوى.

١٠- الخطوة التالية لهذا هى تكليف قسم من الطلاب بوضع أسئلة على النص وتكليف قسم آخر منهم بالإجابة على هذه الأسئلة.. وهذا بلا ريب يدعم مهاراتهم فى استعمال اللغة خاصة وأنهم يمارسون ذلك بدون مساعدة من المعلم.

١١- ليس الهدف من هذه الأسئلة إذن التأكد من فهم الطلاب لمعنى النص، فهذا أمر يستطيع أن يدركه أى معلم بخبرته البسيطة. ولكن الهدف هو مساعدة الطلاب على أن يجدوا دائما من النص بشىء من التأمل أكثر مما وجدوه عن النظرة الأولى له.. إنها تدريب لهم على التركيز.

١٢- لا يصلح هذا النوع من الأسئلة لموضوعات أو كتب القراءة الإضافية Supplementary reading (التى يقرؤها الطلاب وحدهم وخارج الفصل) كما أنها لا تصلح لهذا النوع من القراءة الذى يهدف إلى تنمية الميول القرائية والاهتمامات وتهذيب العادات، ومع هذا فهى المرحلة الأولى والأساسية لمختلف العمليات العقلية التى يرجى تنميتها بعد ذلك.



أسئلة المرحلة الثانية:

وتستهدف تنمية العمليات العقلية العليا عند الطالب وتنمى لديه قيمة القراءة.. إنها تتعدى بالطالب مرحلة الاستجابة الآلية mechanical response للغة إلى مرحلة النمو العقلى فى استخدامها.

ومن أهم صفات هذا النوع من الأسئلة ما يلى:

١- لا تقتصر على تناول الأفكار السطحية فى النص بل تذهب إلى أعمق منها.. إنها تتطلب من الدارس تفكيراً أعمق وقدرة على التخيل.

٢- لا يكتفى المعلم فيها بالسؤال عن معلومات معينة فى النص وإنما يطلب استنتاج معلومات ليست موجودة فى النص كأن يطلب من الدارس أن يحدد خصائص الأفراد الذين ورد ذكرهم فى النص، وأساليب حدوث شيء ما، والنتائج المتوقعة لشيء حدث. إنها باختصار أسئلة تعالج الأفكار التى يمكن تخمينها واستنتاجها أو استقراؤها من النص.

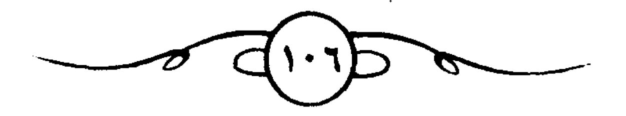
٣- من غايات هذا النوع تحقيق الفهم التام للنص وتدريب الطالب على أعلى مستوى من الدقة فى قراءته، وتمكينه من الاستمتاع به.

٤- فى هذا النوع أيضا يمكن أن يظل الكتاب مفتوحًا أمام الطلاب وذلك لمساعدتهم على استنتاج الأفكار وليس مجرد التقاطها من النص.

٥- يفتح هذا النوع من الأسئلة المجال لحديث مفتوح ومناقشة حية يتواصل فيها الطلاب.. ومن ثم يستمتعون بالنص أكثر.

٦- من غايات هذا النوع أيضا تدريب الطلاب على التفاعل مع النص والقدرة على التفكير فى أى نص مقروء فى أى كتاب ومن ثم يستطيعون التعلم بأنفسهم.

٧- أنها أيضا تنمى القدرة على التعبير عند الطلاب، فيستخدمون اللغة بشكل إبداعى ويشعرون بالاستقلال فى هذا إلى حد كبير ويتعلمون كيف تبنى الأفكار ذلك أنهم بالإجابة عن كل سؤال يضعون فكرة فوق فكرة ورأيا على رأى، وبهذا ينمى لديهم التفكير البناء Constructive thinking ويتسع بعد ذلك عالمهم وتصير القراءة بالعربية كلغة ثانية مصدراً للمعرفة والمتعة بمثل ما هى فى لغتهم الأولى.



مستويات الأسئلة عند نوريس:

طور وليام نوريس W . Norris هذين النوعين من الأسئلة عند جرى Gurray وقدمها فى شكل سلم متدرج يبدأ بالسهل وينتهى بالصعب. . يبدأ بالمعالجة البسيطة واللغة وينتهى بالاتصال الفعلى بها. ويصنف نورس الأسئلة إلى أنواع خمسة متدرجة هى:

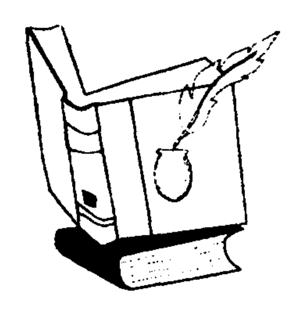
١- **النوع الأول**: يحتوى السؤال على معلومات محددة فى النص وتكفى للإجابة عليه.

٢- **النوع الثانى**: يمكن الإجابة على السؤال باقتباس مباشر من النص.

٣- **النوع الثالث**: يمكن الإجابة على السؤال بمعلومات تكتسب من النص وليس باقتباس مباشر لها.

٤- **النوع الرابع**: يمكن الإجابة على السؤال باستنتاج من النص أو من خلال بعض التوجيهات التى يوحى بها النص وليس من خلال معلومات نص عليها صراحة.

٥- **النوع الخامس**: تتطلب الإجابة تقويما Evaluation أو حكمًا على المادة المقروءة من أجل معلومات إضافية أو خبرات جديدة.



الفصل العاشر

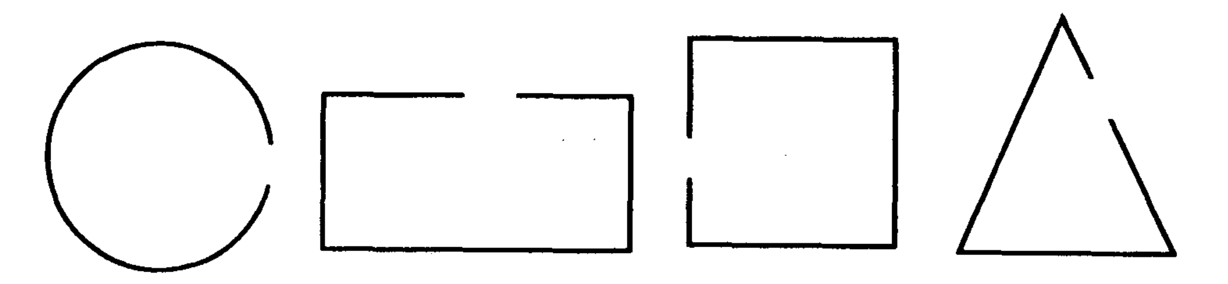
اختبار التتمة

مفهومه:

يقصد باختبار التتمة Cloze test ذلك النوع من الاختبارات الذى يقدم فيه للطالب نص حذفت منه كلمات معينة. بنظام معين. ثم يكلف بكتابة هذه الكلمات المحذوفة. فإذا استطاع التنبؤ بالكلمة الأصلية التى كانت بالنص أساسا. أعطى درجة كاملة ،وإذا لم يستطع ذلك بل كتب كلمة مقاربة فى المعنى الأصلية، أعطى نصف الدرجة. فإذا عجز عن الاثنين حرم من الدرجة.

تعريف مصطلح التتمة:

عام ١٩٥٣ صاغ «ويلسون تايلور» هذا المصطلح "Cloze" مشتقا من كلمة Closure التى تعبر عن أحد قوانين الإدراك فى نظرية الجشتلت، والجشتلت اصطلاح ألمانى يعنى «الصيغة» ومؤدى هذا القانون ببساطة هو أن فى الطبيعة البشرية ميلا إلى إكمال ما نقص من أشكال بمجرد رؤيتها ونظرة سريعة إلى هذه الأشكال:



تجعلنا نقول عنها منذ البداية إنها مثلث ومربع ومستطيل ودائرة بالرغم من وجود ثغرة فى كل منها.

من هنا اشتق «تايلور» كلمة Cloze ليعنى قدرة التلقى لرسالة ما على أن يستوعبها مع ما قد يكون فيها من نقص فى بعض أجزائها.

استخدم هذا الأسلوب أول ما استخدم فى علوم الاتصال. وتتلخص الطريقة التى بنى بها «تايلور» أول اختبار للتتمة فيما يلى:

اقتباس أحد النصوص ثم حـذف بعض كلماته على أساس نظام معين. ثم إعادة طبع هذا النص، وقد حذفت منه هذه الكلمات وتقديمه بعد ذلك للقارئ حتى يسد فيه من فراغات.

وعلى وجه التحديد يعرف تايلور اختبار التتمة بالشكل التالى:

«يمكن أن يعرف اختبار التتمة على أنه اقتباس رسالة معينة من مرسل ما (كاتبا أو متحدثا) مع تغيير أنماطها اللغوية، وذلك بحذف أجزاء منها، ثم تقديمها لبعض المتلقين (قراء كانوا أو مستمعين)، وقيامهم بإكمال هذه الأنماط اللغوية، ومحاولتهم إعادة النص لصورته الأولى بكافة إمكاناته».

الفرق بين اختبارى التتمة والتكملة:

يتشابه هذان النوعان من الاختبارات فى أن كلا منهما يشتمل على نص قد حذف منه كلمات يطلب من القارئ التنبؤ بها.

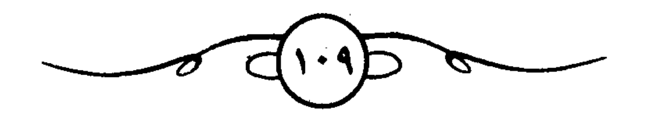
ومع ذلك فإن ثمة اختلافات كثيـرة بينهما. ولتوضيح هذه الاختلافات دعنا ننظر فى الفقرة الآتية ونرى كيف نصوغ منها اختبارين، أحدهما للتكملة. والآخر للتتمة:

«ما أروع مواقف الرسول ﷺ فى الدفاع عن المبادئ الإنسانية، وفى الدعوة إلى قيمـتين أساسيتـين هما الإخاء والمساواة: لقد آخى الرسـول بين المسلمين فى مكة، ثم آخى بينهم فى المدينة، كما قرر أن المؤمنين إخوة فى الدين وأن البـشر جميعا إخوان فى الإنسانية».

عند بناء اختبار للتكملة من هذه الفقرة قد يبدو النص على هذا النحو:

«ما أروع مواقف الرسـول ....(١) .... وسلم فى الدفاع عن المبادئ.....(٢) .... وفى الـدعوة إلى قيـمتـين ....(٣) ....هما الإخاء والمساواة».

«لقـــد آخى الرسـول بـين المسلمـين فى (٤) ....، ثم .... (٥) .... فى المدينة، كما قرر أن ....(٦) .... إخوة فى الدين، وأن البشر جميعا........(٧) فى الإنسانية».



بمجرد النظر إلى هذا النص فـى شكل اختبار تكملـة، يتبين أن لواضع الاختـبار هدفا وراء حـذف كلمات أو جـمل بعينهـا حيث لا يبدو وراءها نظـام ثابت أو أساس موضوعى، فقد يكون هـدفه نحويا كأن يختبر فهم الطالب لبـعض القواعد مثل إعراب المثنى والجمع. وصـياغة النسب، وقـد يكون هدفه ثقافـيا. كأن يختـبر معـرفة الطالب لصياغـة دينية معينة، وقد يكون هدفه لغـويا كان يختبر قـدرة الطالب على تذكر كلمة معينة، أو استخدامها فى مكانها الصحـيح، اسما كانت أو فعلا أو حرفا . . . إلى غير ذلك من أهداف فـضـلا عن أن النص فى اخـتبـار التكملة قـد تم فى شكل فـقـرتين منفصلتين.

على العكس من ذلك قد يأخـذ اختبار الـتتمة الشكل الآتى فى حـالة حذف كل سابع كلمة:

ما أروع مواقف الرسول صلى الله . . . .(١) . . . . . وسلم فى الدفاع عن المبادئ . . . .(٢). . . . وفى الدعوة إلى قـيمتين أساسيـتين . . . (٣) . . . الإخاء والمسـاواة، لقد آخى الرسـول . . . (٤) . . . المسلميـن فى مكة، ثم آخى بينهم . . . (٥) . . . المدينة، كما قـرر أن المؤمنين أخوة . . . . (٦) . . . الدين وأن البشر جمـيعا إخوان . . . (٧) . . . الإنسانية.

بمجرد النظر إلى هذا الـنص فى شكل اختبـار للتتمـة يتبين أن ثمـة نظاما يحكم طريقة حذف المفردات دون اعتـبار لطبيعة الكلمة. سواء أكانت اسمـا أم فعلا أم حرفا. وسواء أكانت تعبر عن محسوسات أم تجريدات. كل هذا لا يهم واضع الاختبار، ما دام الهدف إعداد اختبار للتتمة على أساس الحذف البنائى.

من هذين النموذجين يتبين باختصار أن أهم الفروق بين نوعى الاختبارات هى:

١- فى اختبـار التتمة تحذف كلمـة واحدة، فى المرة الواحدة. بينما فى اخـتبار التكملة قد يحذف أكثر من كلمـة فى المرة الواحدة. حتى أن الحذف قد يصل إلى جملة كاملة يترك مكانها فراغـات بعدد كلماتها ويطلب من القارئ التنبؤ بها.

٢- فى اختبار التتمة يتم حذف الكلمات وفق نظام معين وعلى أساس موضوعى ثابت. فمـثلا قد تحذف كل خـامس أو سادس كلمة أو غـير ذلك. هذا فى الوقت الذى يتم فيه حذف الكلمات في اختبار التكملة على غير أساس ثابت وبشكل غير موضوعى.



٣- يفرق اللغويون بين نوعين من الكلمات - كلمات بنائية (الروابط) Structural ويقصد بها تلك التى تعتبر أساسية فى تركيب الجملة والربط بين أجزائها مثل حروف الجر والعطف والضمائر. والنوع الآخر هو ما يسمى بالكلمات المعجمية Lexical ويقصد بها تلك المفردات التى تتكون الجملة منها مثل الأسماء والأفعال والظروف فى اختبار التتمة تحذف الكلمات البنائية أو الروابط ما دام تكرارها قد اتفق مع الحذف، بينما لا يحذف عادة فى اختبار التكملة منها شىء.

٤- فى اختبار التتمة لا يتقيد القارئ بمعنى معين ينبغى أن يفكر فى إطاره. إن له الحرية الكاملة فى أن يملأ الفراغات بالشكل الذى يجعل من النص بعد ذلك كلا متكاملا وشيئا ذا معنى، فإذا كانت إجابته متطابقة تماما مع ما حذف من النص، حصل بذلك على درجة طبقا لطريقة التصحيح المتطابقة، وإذا كانت إجابته مختلفة مع الأصل ولكنها مناسبة للمعنى العام للنص. ومتفقة مع الباقى، حصل بذلك على درجة طبقا لطريقة التصحيح المتوافقة. هذا فى الوقت الذى يلتزم القارئ فيه بالمعنى المقدم له، والنص الذى يكمله. حتى إذا كتب ما يختلف عن النص الأصلى حرم درجة.

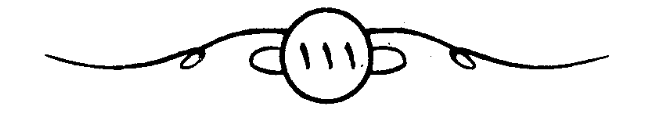
٥- أخيرا فى اختبار التتمة يعطى القارئ نصا مترابطا تحذف منه كلمات وردت فى ترتيب معنى وترتبط مع بعضها البعض فى سياق متكامل، بينما يعطى القارئ فى بعض اختبارات التكملة عدة جمل وفقرات منفصلة وقد لا تشترك فى موضوع واحد، وقد حذف منها كلمات أو جمل حسب أغراض تختلف من اختبار لآخر.

من أجل هذا كان تعبير «تايلور» صريحا عن الفرق بين اختبار التتمة واختبار التكملة عندما قال عن أولهما أنه ليس اختبار تكملة.

نموذج لاختبار التتمة

ولنقف الآن لنسأل: ما أسس إعداد اختبار التتمة ؟ وما الذى يقيسه ؟

وقبل أن نجيب على هذا السؤال سوف نعرض نموذجا آخر لاختبار التتمة حر الاستجابة لنستنتج المهارات التى يقيسها.



المكتبة العامة فى العراق

منذ عهد الخلفـاء الراشدين، كانت ....(١)............ بدايات لمكتبات عامة للناس.

و .... (٢) ...... البداية الأولـى هى جمع و .... (٣) القرآن الكريم، كتاب الله الذى ....(٤) .... رسول الإنسانية محمد صلى الله ....(٥) .... وسلم.

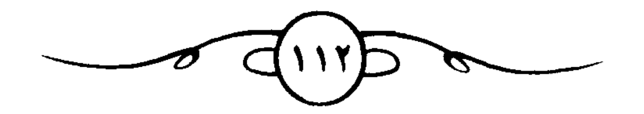
وفى العصر .....(٦) .... كانت دار الحكـمة ببغداد التى .....(٧) ... كمدرسـة ثقافية مهـمة فى التاريخ ....(٨) .... لعل الرقم الطينيـة والأختام ....(٩) ... والأسطوانيـة التى عـشر عليـهـا ....(١٠) .... أنحـاء مختلفة من العراق و ...... (١١)..... ترجع إلى العصور البابلية و ...... (١٢) .... كانت موائل مكتبات لحفظ المـعلومات .... (١٣) ... الأخبار والقوانين وما ....(١٤) .... ذلك. ولقد اشـتهـرت فى ... المعاصـر المكتبة الوطنـية التى كانت ...(١٦).... مكتـبة السـلام. وتعد من ...(١٧).... المكتبـات فى القطر العـراقى، حيث.....(١٨) عـام ١٩٢٠، وأصـبح اسمـهـا المكتبـة ....(١٩) ..... عام ١٩٢٤. وقـد صدر لهذه ....(٢٠)..... العـريقة عـام ١٩٨٢ مبلغ قـدره ١٦١ ألف ... (٢١) ..... عـــراقى. وهناك ثـلاثة طرق ...(٢٢).... لتـزويد المكتبـة العامـة بالمطبـوعات هى:......(٢٣).... والإهداء. والشـراء. و .....(٢٤) ..... قانون يلزم كل ناشـر داخل ......(٢٥)....بإرسال خمس نسخ من المطبوع.

أسس إعداد اختبار التتمة:

ومن هذا النص نلاحظ عدة أمور ينبغـى الاسترشاد بها عند إعداد اختبـار التتمة من أهمها ما يلى:

١- ينبـغى أن تتسـاوى مسـاحات الفـراغـات حتى لا ينبئ طولهـا أو قصـرها بالكلمات المحذوفة.

٢- يوضع سطر مكان كل كلمـة محذوفـة ويرقم هذا السطر حتى يـسهل على الباحث تصحيح الاختبار وتعرف مواطن القصور فى الإجابات.



٣- لا تحسب الأرقام المكتوبة عدديًا ضمن الكلمات التى يمكن حذفها، ومن ثم لا ينبغى عدها. وكذلك الشأن فى المعادلات الرياضية.

٤- بالنسبة للكلمات التى تتصل بها حروف جر أو ضمائر متصلة، فإن الكلمة تحسب كلمة واحدة إلا إذا انفصل عنها حرف الجر أو الضمير.

٥- تحسب كل أداة من أدوات الربط كلمة بذاتها تدخل فى عد الكلمات وتحذف إن اقتضى النظام ذلك.

٦- ينبغى أن يترك تشكيل الكلمات حتى لا يعطى للطالب مفتاحا قد يساعده على توقع الكلمة المحذوفة.

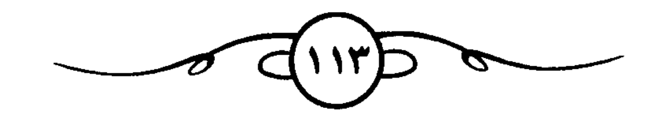
ما يقيسه اختبار التتمة:

ومن خلال هذا النص أيضا نستطيع أن نستنتج أهم ما يقيسه اختبار التتمة من مهارات لغوية أو قدرات:

١- يقيس اختبار التتمة بشكل عام درجة الاتصال بين مرسل يكتب رسالة، ومستقبل يتلقى هذه الرسالة. وتتوقف قدرة المستقبل فى التنبؤ الدقيق بالكلمات المحذوفة على ثلاثة عوامل رئيسة هى: اتفاق المرسل والمستقبل فى خلفية مشتركة عن الموضوع. واهتمامات متشابهة، ومهارات لغوية متقاربة. إلا أننا لا نستطيع القول بأن الدقة فى التنبؤ بالكلمات دليل على قدرة المستقبل على تأليف النص بالشكل الذى أخرجه المرسل. وإنما نستطيع الجزم بأن اختبار التتمة يقيس من بين ما يقيسه معرفة القارئ أن يتنبأ بالكلمة المحذوفة إلا إذا كان ذا معرفة بدار الحكمة فى بغداد، وتاريخ نشأتها، ومن ثم سيكتب كلمة «العباسى» فى الفراغ رقم ٦. وكذلك الشأن فى الفراغ رقم ١٢ التى تكشف عن معرفة القارئ بالعصور البابلية والآشورية.

٢- يقيس اختبار التتمة أيضا قدرة القارئ على فهم النص كلية وفهم الأجزاء التى يتكون منها.

٣- ويقيس أيضا ألفة القارئ بالتراكيب العربية. ومعرفته لقواعد النحو بحيث يستطيع تحديد نوع الكلمة المحذوفة من خلال موضوعها فى الجملة. فيقول إن الكلمة رقم ٦ يجب أن تكون صفة. وإن الكلمة رقم ٧ يجب أن تكون فعلا. وإن الكلمة رقم ١٠ يجب أن تكون حرفا. وإن الكلمة رقم ١٣ يجب أن تكون حرف عطف وهكذا.



كما أنه حين يكتب الكلمة المطلوبة يكتبها صحيحة حسب موقعها فى الجملة.

٤- واختبار التتمة يمكن بلا ريب من الوقوف على الرصيد اللغوى عند الطالب. ولا شك أنه كلما زاد هذا الرصيد سهل عليه اختيار الكلمة المناسبة.

٥- والإلمام بالثقافة أيضا أمر يمكن قياسه عند الطالب باستخدام اختبار التتمة. ولننظر فى الكلمات رقم ٥ ورقم ٢١، اللتين يتطلبان الإلمام بالثقافة الإسلامية لكتابة الأولى والإلمام بنوع العملة العراقية لكتابة الثانية.

٦- والخط والإملاء من فروع اللغة التى يمكن قياس قدرة الطالب فيهما باستخدام اختبار التتمة حر الاستجابة. إن ملء الفراغات بكلمات عربية يكتبها الطالب أمر يمكن عن طريقه قياس قدرته على كتابة الحرف العربى. ومراعاة شروط الصحة والتناسق فيه، وأيضا قدرته على تهجى الكلمة.

٧- ولقد توسع بعض الباحثين فاستخدم اختبار التتمة لقياس اتجاهات الطلاب. وتعرف مواقفهم بإزاء قضايا معينة. أو مفهومات محددة. ولعل الكلمة رقم ٤ تعطى مؤشرا لذلك. إذ تكشف لنا عن اتجاه غير المسلمين من الطلاب نحو القرآن الكريم وقضية الوحى.

٨- كما يقيس اختبار التتمة، فى ضوء هذا كله مستوى سهولة أو صعوبة النص. وبمعنى أكثر اصطلاحا يقيس هذا الاختبار مقروئية النص. فكلما كان القارئ قادرا على ملء الفراغات كان ذلك دليلا على قابلية المادة ذاتها لأن تفهم من قرائها.

٩- ويقيس أيضا بعض قدرات الطلاب. إن اختبار التتمة يستطيع بلا ريب أن يقيس قدرة الطالب على أن يتوقع بشكل صحيح ما ينبغى أن يشغل هذه الفراغات فتكمل الجملة ويستقيم المعنى. هذه القدرة على توقع التركيب الصحيح هى ما يسميها «أوللر» Grammar Expectancy.

١٠- ليس هذا فحسب ما يقيسه اختبار التتمة. بل لقد ثبتت قدرته على قياس مهارات وقدرات أخرى منها القدرة على التذكر (خاصة فى اختبار التتمة البعدى) والقدرة على التعلم (خاصة عند استخدام التتمة لقياس التحصيل الدراسى). بل والذكاء والقدرة الابتكارية عند الطالب.

من أجل هذا كله يعتبر المشتغلون بتعليم اللغات هذا النوع من الاختبارات نوعًا من أنواع الاختبارات التكاملية. إذ يقيس أكثر من مهارة ويختبر عند الطلاب أكثر من قدرة.

بقيت بعد ذلك كلمة: وهى أن اختبار التتمة ـ شأن غيره من الاختبارات ـ مجرد وسيلة، وليس غاية فى ذاتها. ولقد يستخدمه بعض الباحثين بطريقة خطأ، أو لهدف غير محدد، فلا يجنون من ورائه ما كانوا ينشدونه من غاية، وما كانوا يتوخونه من هدف.

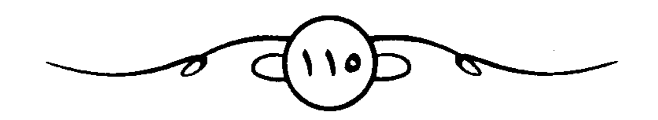
خطوات بناء اختبار التتمة:

تختلف خطوات بناء اختبار التتمة باختلاف الهدف المرجو من استخدامه، فاختبار بعد لتحديد مستوى المقروئية Readability (ويقصد بها مستوى سهولة أو صعوبة المادة المقروءة) يتطلب من الخطوات ما يختلف عن الخطوات التى يتطلبها اختبار بعد لقياس مستوى أداء الطلاب فى مهارة أو أكثر من مهارات تعليم اللغات الأجنبية، وكذلك تختلف خطوات إعداد اختبار للتتمة يستخدم الكلمة المطبوعة عن خطوات إعداد اختبار للتتمة يستخدم الكلمة المسموعة إلى غير ذلك من الأنواع المختلفة لبناء الاختبار. إلا أنه من الناحية الإجرائية يمكن القول أن الخطوات اللازمة لبناء اختبار التتمة مع اختلاف الهدف منه موحدة وتتلخص فيما يلى:

١ - اختيار النصوص:

عند تحديد مستوى مقروئية أحد كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ينبغى النظر فى المادة التعليمية فى هذا الكتاب بشكل إجمالى لا يسقط من حسابه فصلا معينا أو نصا بذاته دون أن يكون ذلك سبب موضوعى لن يؤثر من قريب أو بعيد بمستوى المقروئية للكتاب كله. إن من أول العوامل التى تحد من قيمة اختبار للتتمة من مستوى المقروئية وقد تصل نتائجه هو عدم إعطاء فرصة متكافئة لكل نص يشتمل عليه الكتاب لأن يختار للدراسة والتحليل.

من هنا يجب التأكيد على موضوعية الطريقة التى يختار بها نص معين يبنى منه الاختبار. وما دامت دراسة الكتاب كله مستحيلة تصبح أسلم طريقة لاختيار نصوص



لاختبار التتمة هى الاختبار العشوائى أو العشوائى الطبقى للنصوص، والمعدل الشائع بين الباحثين هو اختيار ١٠ ٪ من المادة التعليمية لإخضاعها للدراسة والتحليل. ويرى أنها عينة ممثلة لمستوى مقروئية الكتاب ما دامت قد اختبرت على أساس موضوعى غير متحيزة. وطرق الاختيار كثيرة منها أخذ نص كل عشر صفحات من الكتاب أو أخذ نص من كل فصل من فصول الكتاب.

هذا من حيث اختيار نصوص من كتاب يراد قياس مقروئيته أى تحديد مستوى سهولته أو صعوبته. أما من حيث اختيار نصوص لاختبار الطلاب لغويا فيختار أى نص مناسب حسب هدف المعلم.

٢- حذف المفردات:

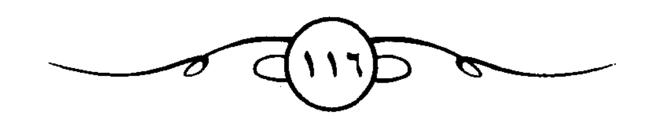
بعد اختبار النصوص التى يبنى منها اختبار التتمة تأتى مرحلة أخرى وهى الاتفاق على نظام معين تحذف بموجبه المفردات.

عند التفكير فى نظام حذف المفردات، يشغلنا، أمران أولهما: معدل الحذف، وثانيهما: نوع الحذف.

وبالنسبة لمعدل الحذف هناك عدة اتجاهات قد بنى كل منها على أساس من التجريب، فبعضها يوصى بحذف كل رابع كلمة وبعضها يوصى بحذف كل خامس كلمة ويزداد معدل الحذف تدرجًا حتى يصل فى بعض الأبحاث إلى كل اثنتين وعشرين كلمة.

والحقيقة التى أشارت إليها الدراسات المختلفة هى أنه كلما زاد معدل حذف الكلمات كانت المادة المقروءة أكثر سهولة وأيسر فى الفهم، وكان الطالب أقدر على ملء ما بينها من فراغات.

أما بالنسبة لنوع الحذف فهناك أكثر من اتجاه. ولعل أكثر الاتجاهات شيوعاً فى حذف مفردات اختبار التتمة اتجاهان: أحدهما ويسمى بالحذف البنائى والثانى ويسمى بالحذف المعجمى وفيما يلى عرض موجز لكل منهما وطريقة استخدامها فى اختبار تتمة باللغة العربية:



أ- الحذف البنائى:

وفى هذا النوع يتم حـذف كل خـامس أو سـادس. . إلخ كلمـة دون النظر إلى طبيـعة الكلمة ذاتها اسـما كانت أو فـعلا أو حرفا أو إلى وضـعها فى الجملة فـاعلا أو مفعولا به أو ظرفا ... إلخ.

ب- الحذف المعجمى:

وفى هذا النوع يتم حذف كلمـات مقصودة لما لها من طـبيعة خاصـة مثل حذف الأفعـال وأسماء العلم والظروف والأحوال أو غـيرها من أسمـاء إذا توافق لأى منها أن يكون فى مكان يتحتم فيه حذف الكلمة طبقا للمعدل المتفق عليه.

٢- شكل الاختبار:

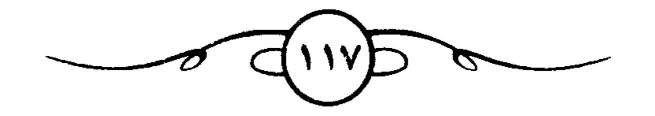
بعد حذف الكلمات المقصودة من النص يعاد كتابته مع فراغات متساوية مكان كل منها، ويرى أن يقدم النص العربى خاليا من عـلامات التشكيل إلا ما كان لازما لقراءة الكلمة فى وجهها الصحيح؛ ذلك لأن الكتابة العربية خالية بشكل عام منها.

واختبارات التتمة فيما يتعلق بشكل البناء ذو نمطين.

(أ) اختـبارات تبنى على أساس الاسـتجابات الحـرة أو ما يطلق عليـه بالإنجليزية Free Response وفيها يترك فراغ يكتب فيه الطالب ما يراه متفقا مع السياق ومكملا للمعنى.

(ب) اختبارات تـبنى على أساس الاستجابات المقيـدة، وعادة ما تكون فى شكل اختيار مـن متعدد multiple - choice وفيهـا يعطى الطالب أمام كل فراغ عددا من الاستجابات يختـار من بينها ما يراه أقدر على ملء الفراغ سواء من ناحية معناه أو من ناحية تركيـبه اللغوى. ولكل من هذين مزايها ولكل منهما مشكلاته مما لا يتسع مجال هذه الدراسة لتناوله تفصيلاً.

إن النمط الذى توصى به هذه الدراسة هو النمط الأول فى بناء اختبارات التتمة، أى الاختبارات ذات الاسـتجابات الحرة حيث تكشف عن مسـتوى مقروئية النص بشكل أدق كما تكشف عن قدرات الطالب الابتكارية ووجود خلفـية مشتركة بينه وبين المؤلف عن محتوى المادة المقروءة. ثم يوضع النص بعد ذلك فى شكل اختبار مع كتابة تعليمات الاختبار بوضوح.



وينبغى أن تتوافر فى تعليمات الاختبار ما يلى:

(أ) أن يكون باللغة القومية للطالب، خاصة إذا كان الاختبار موجها إلى طلاب الصفوف الأولى فى تعلم العربية حتى لا يقف بينهم وبين استجابتهم الصحيحة للاختبار حاجز كان يمكن التخلص منه. وباللغة العربية إذا كان موجهًا لطلاب فى المستويات المتقدمة.

(ب) أن يحدد الهدف من الاختبار واضحًا.

(جـ) أن يعطى الطالب فكرة عن أجزاء الاختبار ونظام الحذف.

(د) أن يحدد فى شكل إجرائى ما يجرى من الطالب عمله.

(هـ) أن يذكر الوقت المسموح به لإمكان إكمال الاختبار.

(و) أن ينص بشكل واضح على المطلوب هو كتابة كلمة واحدة فى المكان الخالى تتفق مع السياق وتكمل المعنى.

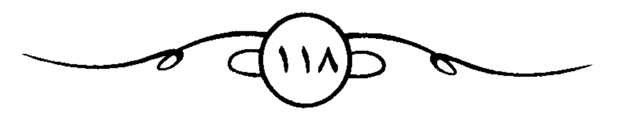
(ز) أن تذكر بوضوح معايير تصحيح الاختبار والموقف من الإجابات الخطأ، هل يقتصر على حسابها أو تنقص مما يحصل عليه من درجات.

٤- تطبيق الاختبار:

يقصد بذلك أمران: اختبار عينة الطلاب ممن يطبق عليهم الاختبار، واتخاذ إجراءات التطبيق.

بالنسبة للعينة التى يطبق عليها الاختبار، ليس ثمة من قيود أكثر من تلك التى تفرضها كتب البحث العلمى والدراسات الإحصائية مما يضمن تمثيل العينة للقطاع الطلابى الذى يستخدم الكتاب موضع الدراسة. ولقد انتهت إحدى الدراسات بعد تجربة طبق فيها اختبار التتمة فى اللغة اليابانية إلى أن عينة تشتمل على ثلاثين طالبا تعتبر مناسبة لتطبيق اختبارات التتمة والحصول على نتائج يمكن تعميمها بعد ذلك.

هذا.. وينبغى قبل البدء فى الاختبار الاطمئنان إلى أن الطلاب قد فهموا تماما ما يرجى منهم عمله. وذلك بإعطائهم أولا وقتا يقرأون فيه تعليمات الاختبار كما يؤذن لهم بإلقاء ما يعن لهم من أسئلة تتعلق بطريقة الإجابة على الاختبار أو الاستفسار عن بعض غوامضه.



٥- تصحيح الاختبار وتقديره:

هناك طريقتان لتصحيح الاختبار هما:

(أ) طريقة التصحيح المتطابقة وفيها يعطى الطالب درجة على كل كلمة كتبها متطابقة مع الكلمة الأصلية التى كانت بالنص.

(ب) طريقة التصحيح المقبولة وفيها يعطى الطالب درجة أقل على كل كلمة لم تكن أصلية إلا أنها تتفق مع الجملة سياقا وتناسبها معنى.

ويوصى الكاتب باستخدام الطريقة الأولى إذ إنها تختصر الجهد وتوفر الوقت ولا تترك مجالا للاجتهاد، كما أن الأبحاث أكدت عدم وجود فروق كبيرة بينهما.

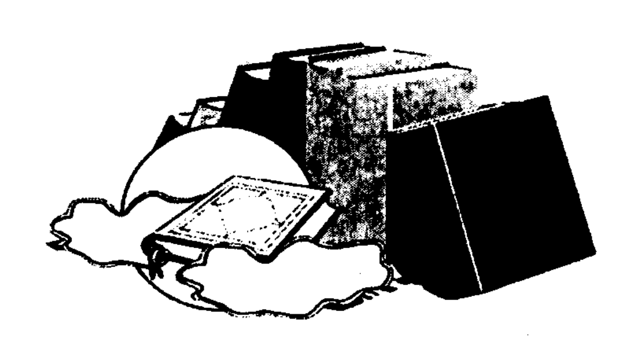
٦- تفسير نتائج الاختبار:

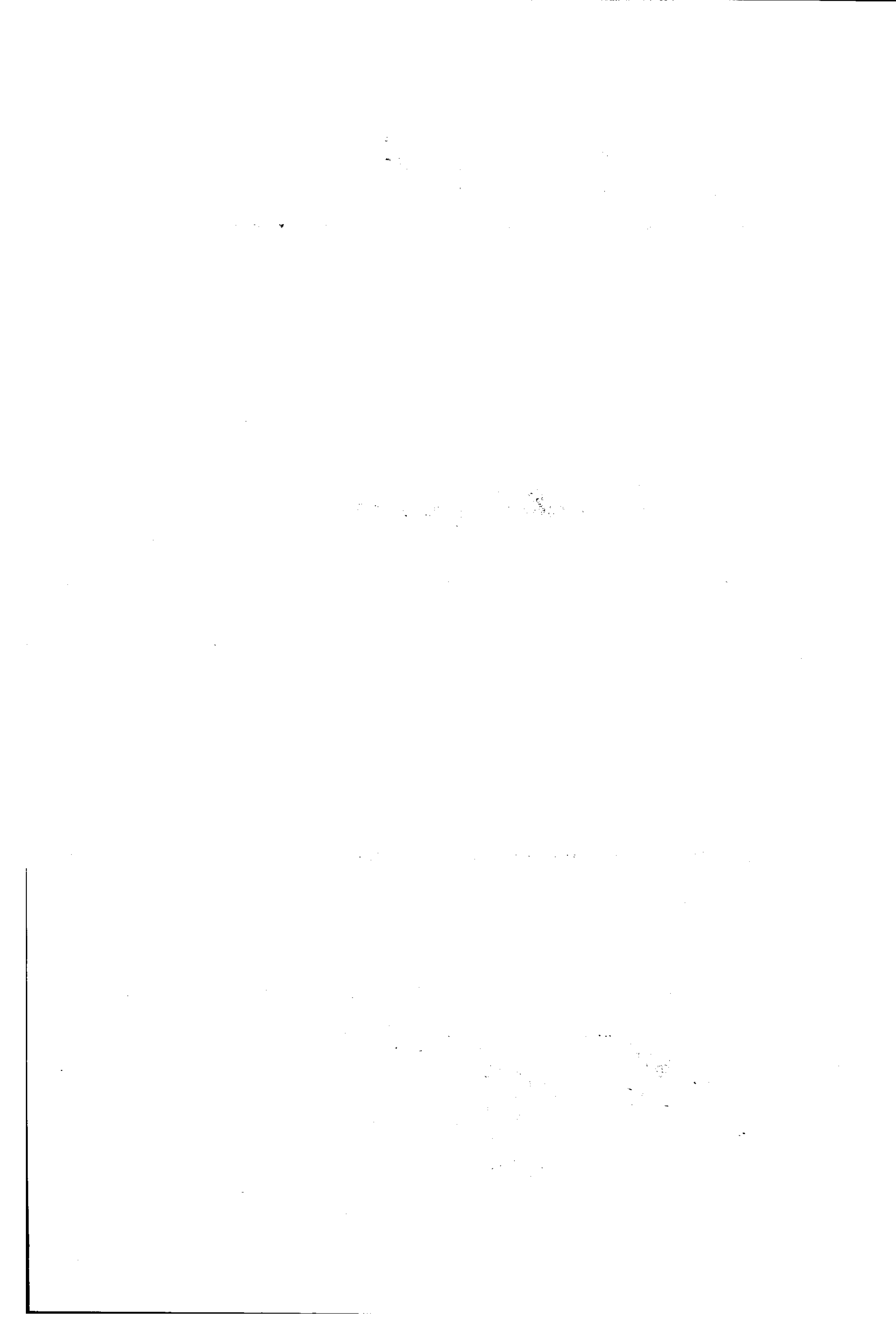
وهى المرحلة الأخيرة فى الاختبار أن الدرجة الخام (الأصلية التى حصل عليها الطالب) ليس لها معنى إلا فى ضوء أهداف الباحث ومعايير التصحيح. ويؤخذ متوسط درجات الطلاب على أنه مؤشر لسهولة النص أو صعوبته ... كما أنه مؤشر لمستوى إجادتهم اللغة العربية.

الباب الرابع

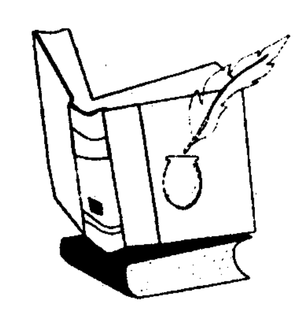
(٤)

الوسائل التعليمية





الفصل الحادي عشر



المفاهيم والأهداف

مقدمة:

يتوقف نجاح تعليم اللغة العربية على توافر مجموعة من المقومات ومن أهمها:

١ - التحديد الدقيق لأهداف تعليم اللغة العربية، والمهارات اللغوية المراد إكسابها للدارسين، والاتجاهات المراد تنميتها، وأشكال الأداء المختلفة التي يرجى تزويد الدارسين بالقدرة على القيام بها.

٢ - الاختيار الجيد للمحتوى اللغوى والثقافى الذى يكفل تحقيق الأهداف السابقة والمهارات المنشودة.

٣ - التطبيق السليم لطرق التدريس المناسبة والتى تتمشى مع الأهداف والمحتوى السابقين.

٤ - الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية والتقنيات التربوية ووسائل الاتصال الجماهيرية فى تعليم اللغة.

٥ - التوظيف الدقيق لأساليب تقويم الأداء اللغوية والاستيعاب الثقافى بالشكل الذى يكشف بدقة وموضوعية عن مدى تحقيق الأهداف.

وإذا كانت المقومات السابقة تشكل منظومة المنهج الدراسى، فإن لكل منها مجموعة من المعايير التى يشترط توافرها، حتى تتحقق ما لكل منها من غايات، وحتى يتحقق، فى نهاية المطاف، ما ننشده من تعلم صحيح وتعليم جيد.

ومن بين هذه المقومات تلعب الوسائط التعليمية (وسائل الإيضاح والتقنيات التربوية ووسائل الاتصال) دوراً كبيراً فى إنجاح العملية التعليمية، كما أن غيابها ينعكس سلبا على هذه العملية.

إضافـة إلى المعايير الخـاصة بكل مقـوم من مقومـات بناء المنهج الدراسى، هناك مجـموعة من المعاييـر العامة التى ينبـغى توافرها فى أى برنامج تعليمى، حـتى نضمن تحقيق أهدافـه. ومن بين هذه المعايير العامـة مراعاة خصائص الدارسـين وتقدير الفروق الفردية بينهم، والعمل على مواجهتها بأسلوب علمى سليم.

مفاهيم ومصطلحات:

نعرض فيـما يلى تعريفـا لبعض المفاهيم والمصطلحات الضـرورية فى هذا المجال حتى تتضح الفروق بينها.

(١) الوسائل أو المعينات التعليمية:

يطلق مصطلح المعـينات التعليمية على كـافة الأدوات التى يستخـدمها المدرس أو الطالب للمساعدة فى تحقيق عمليتى التعليم والتعلم.

تنقسم هذه المعينات إلى أقسام رئيسية ثلاثة هى:

أ - **المعـينات السمـعيـة**: وهى التى ترتبط بحـاسة السمع. ومن هـذه المعينات: الأشرطة السمعية، والتليفون، ومكبرات الصوت، وبرامج الراديو... إلخ.

ب - **المعينات البـصرية**: وهى التى ترتبط بحـاسة البصـر. ومن هذه المعينات: الخرائط، والسبورات، والصور، والرسوم، والأفلام المتحركة (بدون صوت)، والشرائح... إلخ.

جـ - **المعـينات السـمعـيـة والبصـرية**: وهى التى تعـتمد عـلى حاستى الـسمع والبـصر، وتهـدف إلى إيصـال المعلومات إلى المتـعلم. ومن هذه المعـينات: الأفلام السينمائية، والتليفزيون، والبرامج السمعية البصرية... إلخ.

(٢) وسائل الاتصال التعليمى:

ويقصد بها المبادئ الأساسية التى يقوم عليها مخطط التعليم كوساطة للوصول إلى المتعلم بمـا فى ذلك التعليم المبـاشر الذى يتولاه مـدرس الفصل سـواء داخل الفصل أو خارجه، أو وسيلة تعليم عبر مادة مسجلة سلفا على شريط سمعى، أو الحاسب الآلى، أو التعليم بالمراسلة، أو أية وسيلة سمعية/ بصرية.

(٣) التقنيات التربوية:

يقصد بها نظام تطبيق المعرفة والمبادئ العلمية بشكل هادف فى مجال تصميم وتنفيذ النظم التعليمية مع التأكيد على:

* الأهداف التربوية المحددة القابلة للقياس.
* طبيعة المتعلم بدلا من التركيز على مادة الموضوع الدراسية.
* الاستخدام الموسع بشكل ذكى وماهر للمعدات والعلاقات والأحداث والأساليب الملائمة لتعلم المتعلم بشكل فردى وجماعى.
* الاعتماد بقوة على النظرية التربوية فى توجيه الممارسات والتطبيقات التربوية.

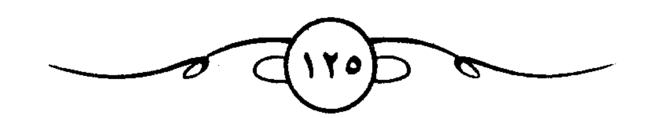
وفى ضوء هذه التعريفات يتضح أن استخدام مصطلح التقنيات التربوية للدلالة على وسائل الإيضاح أو المعينات التعليمية يحد من توسيع استخدام التقنيات التربوية فى تطوير تعليم اللغة العربية وغيرها من مواد، بحيث إنه يحصر استعمالها فقط فى مجال العرض داخل غرفة الصف، وتوجيه جهود المعلمين واهتماماتهم إلى اتخاذ القرارات بخصوص الوسائل التعليمية، من حيث مطالب العرض فى غرفة الصف فقط. إن التقنيات التربوية أشمل مجالا من مجرد استخدام وسائل تعليمية. إن التقنية ليست مجرد آلات وأفراد، إنها تنظيم متكامل من الأفراد والآلات والأفكار والأساليب والإدارة.

أهداف الوسائل التعليمية:

تلتقى الأدبيات فى مجال استخدام الوسائل التعليمية فى أن أهدافها تكمن فيما يلى:

١ ـ تقدم أساسا ماديا للتفكير الإدراكى، وتقلل من استخدام التلاميذ لألفاظ لا يفهمون معناها. وفى مجال تعليم اللغة العربية يعد استخدام الوسائل التعليمية ضرورة، إذ ينقل المفاهيم المجردة إلى مفاهيم محسوسة مما يضمن دقة المفاهيم فى ذهن الدارس وييسر له استخدامه بشكل كفء.

٢ ـ تثير اهتمام الدارسين كثيراً، وتبعث فى العملية التعليمية عنصر التشويق.



٣ ـ ترسخ المعلومات فى أذهان الدارسين، ولا شك أن استخدام أكثر من وسيلة لعرض المفاهيم اللغوية من شأنه أن يثبتها فى أذهان الدارسين وييسر استخدامها لفترة أطول.

٤ ـ توفر خبرات واقعية تدفع الدارسين إلى النشاط الذاتى.

٥ ـ تخلق ترابطا فى الأفكار فى أذهان الدارسين.

٦ ـ تساعد على نمو المعانى وزيادة الثروة اللغوية عند الدارسين.

٧ ـ تنمى خبرات يصعب الحصول عليها من طرق أخرى، وتسهم فى جعل ما يتعلمه الدارسون أكثر كفاية وعمقا وتنوعا.

٨ ـ تساعد المدرس على تنظيم خطة سير الدرس.

٩ ـ تسهم فى حسن اختيار المدرس للأسئلة التى يقدمها للدارسين وجعلها متسلسلة تسلسلا منطقيا.

١٠ ـ تسهم فى اختصار الشرح وتجنب الدوران حول الموضوع الواحد.

١١ ـ تثير الرغبة فى حب الاستطلاع عند الدارسين.

١٢ ـ تخلق فى الدارسين الرغبة والمثابرة على التعلم بنشاط.

١٣ ـ تنمى فى الدارسين بعض الاتجاهات السلوكيات المرغوب فيها.

١٤ ـ تنقل بعض الوسائل الأحداث التى يموج بها العالم إلى داخل حجرة الدراسة.

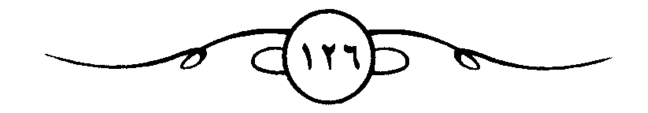
١٥ ـ تقوى العلاقة بين المعلم والدارس وتنمى بينهما روح الصداقة.

١٦ ـ توفر كثيرا من وقت المدرس، فيوجه جهده للتلاميذ ومشكلاتهم.

١٧ ـ تساعد المدرس على وضع الخطط المناسبة لمقابلة الفروق الفردية.

١٨ ـ تتيح للمدرس توسيع مجالات الخبرة الخاصة بكل دارس.

١٩ ـ يقوم المدرس عن طريق المعينات التعليمية بتنويع مصادر المعرفة، بحيث لا تقتصر عليه وحده، فبالإضافة إلى الكتب والمطبوعات يمكن تقديم المادة



العلمية فى عدة أشكال مثل الأفلام والشرائح والمسجلات وبرامج التليفزيون والخرائط والصور والرسوم وغيرها. وبذلك لا يصبح المدرس هو المصدر الوحيد الذى يستقى منه الدارس المعلومات.

٢٠ ـ توفر فرص التعلم الذاتى الفردى، وكذلك التعلم فى مجموعات صغيرة عن طريق الوسائل التعليمية وتكنولوچيا التعليم.

٢١ ـ يساعد الاستخدام الجيد للوسائل التعليمية على تنمية مهارات الاتصال عند الدارسين وتحمل المسئولية والاعتماد على النفس والتعاون فى حل المشكلات.

أسس استخدام المعينات التعليمية:

ينبغى أن يستند استخدام المعينات التعليمية إلى مجموعة من الأسس التى نجملها فيما يلى:

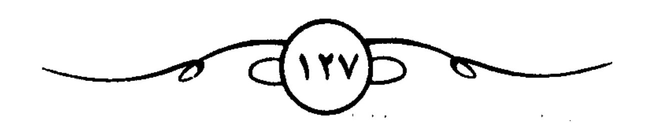
١ - التكامل:

ويقصد به هنا عدة معان منها:

* العلاقات التى تربط استخدام المعينات التعليمية بالنظام التربوى ككل وببرنامج اللغة العربية على وجه الخصوص.
* العلاقات التى تربط بين مختلف الوسائل أو المعينات التى يتم استخدامها فلا تتعارض وسيلة مع أخرى.
* العلاقات التى تربط بين مختلف المعينات فى مختلف فروع اللغة: قراءة، وقواعد، وأدب، ونصوص، وكتابة، واستماع، وكلام... إلخ. فلا تستخدم وسيلة فى أحد فروع اللغة يترتب عليها ضرر مع فرع آخر.

٢ - الشمول:

ويقصد بذلك استخدام المعينات التعليمية فى مختلف مستويات تعليم اللغة العربية، وكذلك فى مختلف سنوات الدراسة فى المعاهد النظامية.



٣ - التدرج:

ويقصد به الارتقاء من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد. . . وهكذا.

٤ - تلبية الحاجات التربوية:

يقصد بذلك قدرة المعينات التعليمية على إشباع الحاجات التربوية المختلفة لجميع الدارسين.

٥ - مراعاة البيئة المحلية:

ويقصد بذلك الكل المتكامل من الجوانب الطبيعية، والجغرافية، والسكانية، والاجتماعية، والقيم، والعادات، والأيديولوجيا، والدين، والفعاليات الأخرى التى تؤثر فى صناعة التقنيات التربوية واستخداماتها.

٦ - التقويم المستمر:

ويقصد بذلك متابعة مدى تحقيق الأهداف التى تستخدم من أجلها التقنيات التربوية وأساليب استخدامها والنتائج التى حققتها.

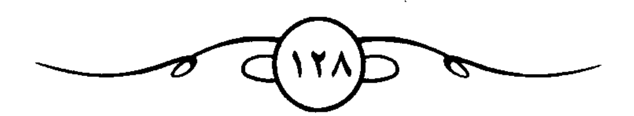
دور التقنيات التربوية فى تعليم العربية:

نتناول فيما يلى دور المعينات التعليمية والتقنيات التربوية فى تعليم اللغة العربية:

١ ـ تعدد وسائل نقل المعلومات والمعارف. لم يعد نقل المعلومات اللغوية مقصورا على المعلم بوصفه الوسيلة الوحيدة، وإنما تتعدد مع التقنيات التربوية الحديثة أساليب نقل المعلومات.

٢ ـ المرونة فى تدريس المحتوى اللغوى والثقافى. لم يعد تدريس هذا المحتوى معتمدًا على الأسلوب اللفظى وإنما يتسع الأمر مع التقنيات التربوية الحديثة ليشمل الوسائل السمعية والبصرية والسمعية البصرية.

٣ ـ تحقيق المشاركة الإيجابية مع الطلاب.



٤ ـ إتاحة الفرصة لإشباع حاجات كل طالب كفرد مع إمكانية التدريس لمجموعات صغيرة تتعدد معها تقنيات التدريس بما يتناسب مع كل منها.

٥ ـ تمكن الطالب من تلقى المعرفة من مصادر مختلفة قريبة منه أو بعيدة عنه بفضل التقنيات التربوية الحديثة، وييسر ذلك للطالب أن يدرس الثقافة العربية الإسلامية من مصادرها، وإن بعدت عنه.

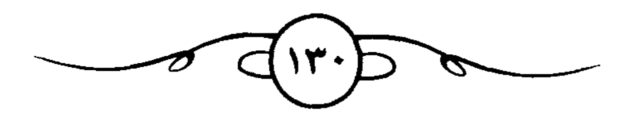
٦ ـ تنويع أساليب تقويم الأداء اللغوى، حيث لم تعد الاختبارات اللفظية فقط هى الوسيلة لذلك.

أهمية الوسيلة التعليمية:

إن وظيفة الوسيلة المعينة تختلف فى مواقف التدريس باختلاف المتعلمين الذين تستخدم الوسيلة من أجلهم، فهى مع الأطفال الصغار لازمة كى تقترب بهم من العالم المحسوس الذى يعيشون فيه وقد لا يعرفون سواه. وتكيف المعلومات التى تقدم إليهم لما يتسمون به من طبيعة تغلب عليها الصفة الحسية، وهى مع المتأخرين من الأغبياء وأمثالهم من المتعلمين تؤدى نفس الوظيفة التى تؤديها للصغار، إذ أن مستوى الذكاء يساير العمر العقلى، فالمأفون "Moron" لا يتعدى ٥.١٠ سنوات عمرًا عقليًا، والذى بين بين "Borderline" لا يتعدى عمره العقلى ١١,١١ سنة، والغبى أو المتأخر "Dull or Backward" لا يزيد على ٥.١٣ مهما علت أسنانهم الزمنية. وإذا كانت هذه هى الفئات القابلة للتعليم فمعنى ذلك أن هؤلاء جميعًا لا يخرجون كبارًا من دائرة الأطفال فى المرحلة الابتدائية، وهم من أجل ذلك محتاجون إلى الوسيلة كى ينزل بهم فى مواقف التعلم إلى عالم المحسوسات حيث لا يستطيعون الارتفاع إلى سواه.

والوسيلة المعينة مع المتوسط ذكاء والأعلى من المتوسط بدرجاته المختلفة: «ذكى، ممتاز، ممتاز جدًا، نابغة، عبقرى» تختلف فى وظيفتها عن ذى قبل، فهو وإن لم يحتج إليها فى النزول بالمعلوم إلى مستوى المحسوس لأنه يفهم المجرد، إلا أنه يحتاج إليها فى توضيح المعانى ووسمها بسمة الفاعلية والحيوية ليتفاعل معها تفاعلاً نشطًا يؤدى إلى تثبيتها فى الذهن وتمكنها من نفسه.

والوسائل المعينة من جهة أخرى لازمة لجميع مواقف التدريس لأنها تبعد بالخبرة عن مجرد النقل اللفظى وتقترب بها من ميدان العمل المباشر الذى يعد أمثل الطرق وأقواها فى اكتساب الخبرات؛ ذلك لأنها إذا استخدمت مع اللغة استخدامًا سليمًا فإنها تعمل على أن تكون الخبرة تربوية فى مواقف التعلم والتعليم بما تجذب المتعلم إلى الدرس. وتدفعه إلى الانتباه ومحاولة التفاعل مع عناصر البيئة المتصلة بموضوع الخبرة والاشتباك معها فى صراع الأخذ والرد والسؤال والاستجابة والاندفاع والإحجام



والتصرف بطريقة إيجابية فيها حركة عقلية واتساق فى الإدراك ما يهدف إليه الموقف. وهى فى الوقت نفسه تخلق فى المتعلم اهتمامًا بما يتعلمه فيتابعه ولا ينقطع عنه، فيستمر تذكره له ويدوم نشاطه فى ميدانه. وذلك ما نسعى إليه فى كل مواقف التعلم.

ولقد أثبتت البحوث أن الوسائل التعليمية إذا استخدمت استخداما صحيحًا ودقيقًا فإنها تنتج النتائج التالية:

١- تزود التلميذ بأساس محسوس لتفكيره، وتجعل استجابته اللفظية للمواقف ذات معنى ومغزى.

٢- تزود التلميذ بالخبرة الحقيقية التى تخلق فيه النشاط الذاتى.

٣- تزود التلميذ باستمرار التفكير وبخاصة فى حالة العرض السينمائى للفيلم.

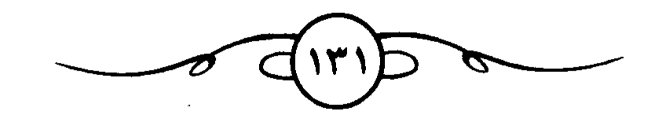
٤- تساعد على نمو المواقف ذات المعنى لدى التلميذ وعلى زيادة حصيلته اللغوية.

٥- تبعد ما يتعلمه التلميذ عن النسيان.

٦- تبعث فى التلميذ الاهتمام الكبير بالمادة التى يدرسها والتى توضحها الوسيلة المعينة.

٧- تزود التلميذ بخبرات ليس من السهل تزويده بها بدونها، كما تزوده بالعمق فى التعلم وبكفاءة مظاهره وتعدد نواحيه. وفوق ذلك فإن استخدام الوسائل التعليمية فى التدريس يوفر الوقت ويوصل كمية أكثر من الحقائق إلى المتعلمين. ولقد أثبتت إحدى التجارب التى أجريت على الفرقة التاسعة (الثالثة الإعدادية) فى مجال العلوم أن استخدام الفيلم فى التدريس مع الكتاب المدرسى قد أفاد الطلبة فى تحصيل معلومات أكثر بمقدار ٢٠ ٪ عن أولئك الذين استخدمت معهم نفس طريقة التدريس بدون استخدام الفيلم.

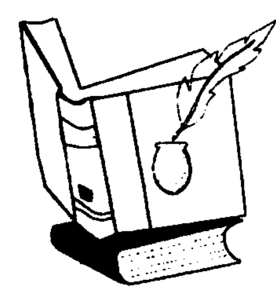
وإذا كان للوسائل المعينة كل هذه الوظائف وتؤدى مثل هذه الخدمات للمواقف التعليمية فليس أيسر على الإنسان من أن يتصور ما تؤديه للغة العربية من فائدة كبرى إذا



استعان بها مدرسها، فاللغة العربية. موسومة بصعوبة التعلم، ومنفرة للمتعلمين بما تحمل فى بعض فروعها على الأقل بعداً عن اللغة المستخدمة فى البيت والشارع، وهى من أجل هذا محتاجة إلى ما يجذب الانتباه إليها، ويشحنها بعنصر التشويق، ويبسط غامضها، ويعمق مفاهيمها، ويوفر الوقت لممارستها ممارسة فعلية. وفوق ذلك فاللغة - كما قلنا - ميدان التطبيق لجميع العلوم والمواد الدراسية الأخرى، ومن ثم فلا غرابة أن تشتمل اللغة العربية على دلالات تاريخية وعلمية وجغرافية ورياضية وصحية وغير ذلك مما لا تكفى فى تبيانه اللغة وحدها فى أغلب الأحيان.

والوسائل المعنية كثيرة ومتعددة، ومدرس اللغة العربية مكلف أن يختار منها ما يناسب مادته التى يدرسها والموقف التعليمى الذى يوجد فيه. وسنتحدث فيما يلى عن بعض هذه الوسائل وأوجه الاستفادة بها فى مواقف تدريس اللغة العربية.

الفصل الثانى عشر



نماذج من الوسائل التعليمية

نستعرض فيما يلى دور بعض الوسائل والمعينات التعليمية شائعة الاستخدام فى مدارسنا، وعلى وجه الخصوص السبورة (بأنواعها) والصور والتسجيلات الصوتية والتلفاز.

السبورة:

السبورة وسيلة تعليمية لا يمكن الاستغناء عنها، وهى من أكثر الوسائل استخداما فى مدارسنا، بل من أقدمها أيضا، وهى على أنواع منها:

(أ) السبورة الطباشيرية. (ب) السبورة الوبرية. (جـ) السبورة الإخبارية.

وقبل أن نتحدث عن دور كل من هذه الأنواع فى تعليم اللغة العربية ينبغى أن نذكر الشروط التى يجب مراعاتها عند استعمال السبورة بشكل عام، وهى:

١ - يستحسن أن يكون لونها أخضر إذ تظهر الكتابة على هذا اللون ظهوراً مناسبا، كما يضفى على الفصل بهجة وجمالا.

٢ - يجب أن يكون موضعها فى الفصل مناسبا ما ييسر على جميع الطلاب الاستفادة منها.

٣ - يجب أن ينظم المعلومات التى يدونها عليها، فلا يموج بعضها فى بعض ولا يزحم بعضها بعضا.

٤ - يجب أن تستعمل عند تسجيل النقاط الهامة التى سترد فى الدرس، حتى يمكن لفت انتباه الطلاب إلى تلك النقاط والتفكير فيها وتذكرها.

٥ - يفضل أن يستعملها المعلم بالتدريج، مع كل خطوة من خطوات الدرس.

٦ - ينبغى المحافظة - على نظافتها، كما يفضل استعمال اللون الأبيض فى الطباشير.

٧ ـ يفضل أن تكون الإضاءة جانبية، حتى لا ينعكس عليها النور.

٨ ـ يمكن الاستعانة ببعض الإشارات والخطوط والألوان المخالفة للون الأبيض عند إبراز مفاهيم محددة بقصد لفت الانتباه إليها.

وفيما يلى حديث موجز عن دور كل من هذه الأنواع فى تعليم اللغة العربية فيتلخص فيما يلى:

(أ) السبورة الطباشيرية:

تعد من ألزم ما يحتاجه المعلم عند تدريس اللغة العربية، فمثلا تعد فى تدريس الخط من الأدوات المهمة التى تعين المعلم على الشرح والتفهيم، إذ يعرض على الطلاب النموذج الخطى وهم يتابعونه أولا بأعينهم ثم بأقلامهم. ويجب على المعلم أن يكتب على السبورة بخط واضح ملفت للنظر ومقروء بسهولة تامة.

كما أن السبورة الطباشيرية تساعد فى تعليم القراءة والنصوص والأدب، إذ يستعين المعلم بها فى تذليل بعض الصعوبات اللفظية وتثبيت الجديد من الألفاظ والعبارات فى أذهان الطلاب، كما تستخدم السبورة فى عرض الحقائق وتوضيحها، وتسجيل الأسس والقواعد العامة والتعريفات الضرورية، كما أنها تثير روح الحماسة والتنافس بين الطلاب حين يسمح المعلم لهم باستخدامها.

(ب) السبورة الوبرية:

ولها مميزات كثيرة منها أنها تعفى المعلم من الرسم أمام الطلاب مستعملا الطباشير، وكذلك تسمح بالرجوع إلى عناصر الدرس المتمثلة فى الصور والرسوم وتصلح لعرض عناصر الموضوعات والدروس فى تسلسل مع القيام بمقارنات بين ما يعرض من صور ورسوم. وتعد هذه السبورة مناسبة جدا لتعليم العربية لسهولة استعمالها، حيث يستطيع المعلم استخدام الصور بحرية فى تعليم المفردات، وكذلك فى التدريب على الأصوات العربية وتكوين الكلمات؛ ونظرا لأن استخدامها يتطلب الإعداد المسبق فإن المعلم يستطيع أن يوفر وقت الحصة للشرح دون الكتابة على السبورة، وتمكن المعلم من الاحتفاظ بمعروضاته لإعادة استخدامها فى حصص أخرى، وتعفى المعلم من التكرار الممل للقواعد اللغوية.

(جـ) السبورة الإخبارية:

وتعد وسيلة لإغراء الطلاب بالقراءة حين يستخدمها المعلم فى عرض كتب جديدة وردت للمكتبة أو تباع فى الأسواق، كما تساعد فى قراءة الصحف والدوريات وما تشتمل عليه من مقالات حول اللغة العربية أو حول الثقافة العربية الإسلامية.

الصور:

وتنقسم إلى قسمين رئيسين: الصور المتحركة ويقصد بها الأفلام، والصور الساكنة، وتشمل الصور الفوتوغرافية والرسوم البسيطة المعبرة، والرسوم التخطيطية كالخرائط والرسوم البيانية والكاريكاتيرية.

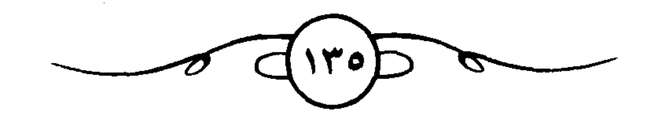
وللصور دور كبير فى تعليم الطلاب المفردات والجمل، إذ تحول لهم المجردات إلى محسوسات ويدركون بذلك دلالات الألفاظ ومعانى الجمل، كما تنقل إليهم صور الأشياء التى يتعذر عليهم رؤيتها على الطبيعة. فمعالم الثقافة العربية الإسلامية يمكن نقلها إلى الطلاب عن طريق الصور الفوتوغرافية، كما يمكن مقارنة الأرقام والتعبير عن البيانات عن طريق الرسوم. ولا يخفى ما تقوم به الصور من مهمة فى كتب تعليم اللغة العربية إذ يستعان بها فى تدريس المفردات، كما أن الكاريكاتير يمكن استخدامه من المعلم عندما يعرض شيئا ذا مغزى يتصل بأحداث معينة، كما يمكن تمثيل القواعد النحوية فى رسوم بيانية توضحها.

التسجيلات الصوتية:

تتميز عملية التسجيل الصوتى على أشرطة بالبساطة فى الاستعمال والسهولة فى نقل الأشرطة، وتصلح إلى حد كبير فى تعليم نطق الأصوات والتدريب على حسن الإلقاء والتقويم الذاتى ومهارات الاستماع، كما أنها تصلح فى تسجيل موضوعات قد يرجع إليها عند الحاجة، ولا يخفى أن مختبر اللغة يقوم أساسا على هذه التسجيلات الصوتية ولا مجال للإفاضة فى ذلك الآن.

التلفاز:

يسهم استخدام التلفاز فى حيوية الدرس وفاعليته وشدة جذب الطلاب له. ويستطيع معلم اللغة العربية أن يوجه عناية الطلاب إلى استماع ومشاهدة البرامج المنتقاة مثل نشرة الأخبار باللغة العربية أو الأحاديث، هذا فى حالة تقديم برامج باللغة العربية فى التلفاز، كما يجرى فى بعض البلاد الإسلامية.



التليفزيون التعليمي:

التليفزيـون ـ إذا أحسن استخدامـه ـ من الوسائل التربوية الهامـة التى تؤثر تأثيرا كبيرًا على حياة الجماهير فتهـذبهم وتثقفهم وتصفى نفوسهم وتربط بينهم وبين الشعوب الأخرى. ولقـد فطن التربويون حديثًـا إلى ما له من أهمية فى مـيدان التربيـة والتعليم فأجـريت بشأنه التـجارب، واستـخدام أداة من أدوات التربيـة فى المدارس والجامـعات ويمكن تلخيص الخـدمات التربوية التى يسـديها التليفزيون باعـتباره وسيلة مـعينة على جودة التعليم فيما يلى:

١- ينقل الحوادث، ويعـرض الموضوعات بطريقة واضـحة محسوسـة ذات تأثير على المشاهد؛ إذ يستطيع أن يربط بين العالم الفسـيح كما تجرى فيه الحوادث وبين تصورات المتعلم وإدراكاته فى حجـرته الدراسية ذات المساحة المحدودة؛ وذلك عندما يريه المصنع بما فيـه من خبرات عملية يطبقهـا العاملون فيه على الطبيعة، أو يعرض عليه صورة واقعية لما يقوم بدراسة تاريخية أو جغرافية من الأماكن والبلاد، أو نحو ذلك.

٢- يساعد على دوام التـذكر للخبرات والمعلومات التى يعرضـها، وعلى تقوية المفاهيم وتثبيتها بما يصاحبها من حوادث وواقع حيوى مثير.

٣- يتبع فى عـرضه للمعـارف والمعلومات أسلوب «مـا قل ودل» لما يلازمه من وجوب الدقة فى التخطيط وتحديد الوقت.

٤- يستخدم فى العرض كثيرًا من الوسائل والمعينات التعليمية: سمعية وبصرية، كالنمـاذج والمعارض والسبورات والخـرائط والرسوم ومشاهد البـيئة الطبيـعية مراعيًا فى ذلك سلامة الاختيار.

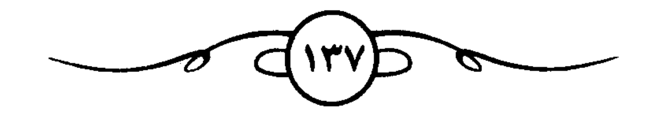
٥- يسهم إسهامًا فعالاً فى سـد نقص المدرسين وبخاصة الأكفاء منهم، وكذلك المبانى المدرسـية، والأدوات اللازمة لمواقف التـدريس، والفصول الدراسـية؛

فالمدرس الكفء الواحد بتجهيزات تربوية مستكملة من حيث المبانى والمعامل وغير ذلك يستطيع عن طريق التليفزيون أن يدرس للآلاف من الطلبة والتلاميذ، فيحل بذلك محل العديد من المدرسين الأكفاء أمثاله، وفوق ذلك فإنه يحل مشكلة الفصول وإعدادها؛ حيث كل فرد فى بيئته أو فى غير بيئته يعد لنفسه أمام «شاشة» التليفزيون المكان اللائق والمجلس المريح. ولا شك أن تهيئة المدرس الكفء للمتعلم وإمداد الموقف التربوى بما يحتاج إليه من تجهيزات مادية وغير مادية يعود بالنهوض على الكيف التربوى وتقدم المستوى المعرفى بين المتعلمين.

٦- يمكن عن طريقه إمداد المدرسين فى الخدمة بما هم فى حاجة إليه من البرامج التدريبية والتجديدية التى تزودهم بأحدث الأساليب التربوية، وتزيد من كفاءتهم المهنية.

٧- يتيح فى معاهد إعداد المعلم عند استخدامها للتليفزيون ذى الدورة المقفلة "Close circuit" أن يرى طلاب التمرين العملى أنفسهم عن طريق تسجيل مواقفهم التدريسية لتعرض عليهم بعد ذلك، وأن يروا غيرهم من أساتذة الطرق الخاصة والمدرسين فى المدارس المشتركة فى الدائرة حين يقومون بالتدريس الفعلى، فتتجسم أمامهم بالمقارنة الأخطاء، وتتضح لهم مواطن الصحة وتكييف السلوك التدريسى السليم على أرض الواقع المهنى، ويتقبلون توجيه المشرف بصدر رحب، ويشتركون بأنفسهم فى نقد تصرفاتهم وتصرفات غيرهم مع المدرس وهم فى معاهدهم لا يتكلفون مشقة الذهاب إلى المدارس للملاحظة؛ ذلك بالطبع فوق ما يوفر من وقت وجهد يرفع من مستوى الأداء المهنى وجودة العمل التعليمى.

٨- يمكن عن طريقه ـ وقد أثبتت البحوث إمكان التعلم به دون تقصير فيما يقوم به المدرس العادى فى الفصل ـ تخليص المدرس العادى فى المدرسة من أعمال التدريس الروتينية وتفرغه لتوجيه التلاميذ، ومراعاة ما بينهم من فروق فردية؛ كى يساعد كل فرد تربويًا طبقًا لاستعداده الخاص. وتلك حاجة ملحة تقتضيها مواقف التدريس الناجحة.



استخدامه فى تدريس اللغة العربية:

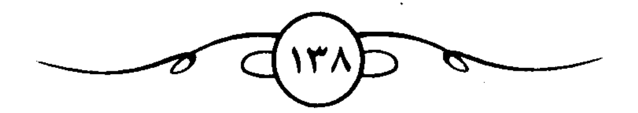
من العرض السابق للخدمات التى يؤديها التليفزيون للمواقف التربوية يتبين بوضوح كيف يسهم فى حيوية الدرس وفاعليته وشدة جذب التلاميذ إليه. وإذا كانت اللغة العربية من أكثر المواد الدراسية احتياجًا إلي هذا كما ألمحنا سابقًا فإن استخدام التليفزيون فى تدريسها يساعد كثيرًا على تذليل صعوباتها وتبسيط معقدها تهيئة الجو المناسب لتعلمها. وفيما يلى عرض لأهم صور استخدام التليفزيون فى ميدان اللغة العربية دون التقيد بأن يكون ذلك فى الفصل، وبالإضافة إلى ما يمكن استخلاصه مما سبق عند الكلام بعامة عن خدمات التليفزيون التربوية (٥: ٣١٢ ـ ٣١٧):

١- يستخدم التليفزيون بفاعلية كبيرة فى دروس محو الأمية التى تقوم أساسًا على تعليم القراءة والكتابة والحساب. ونحن نعلم أن الاتجاه إلى محو أمية المواطنين من أهم مطالب الدولة الحديثة؛ تسعى إلى تحقيقه بكل سبيل، وتجند طاقاتها المادية والبشرية كى تنجح فيه فتقضى على أكبر عائق للتقدم والنهضة.

وينبغى ألا ننسى أن استخدام التليفزيون فى مشروع محو الأمية يتسم بالإمتاع من جهة؛ ففيه إغراء بالتعلم، ومن جهة أخرى يحفظ ماء الوجه ويحمى من الحرج أولئك الذين فاتهم قطار التعليم فاستقبحوا الجهل فى أنفسهم ولكنهم فى الوقت نفسه يتحاشون الظهور والاتصاف به أمام الناس.

٢- يستطيع مدرس اللغة العربية أن يوجه عناية تلاميذه إلى استماع ومشاهدة البرامج التليفزيونية المنتقاة، على أن يشرك الجميع فى علمية الانتقاء هذه.

إن مجرد السماع والمشاهدة يحدث فى التلميذ أثرًا ظاهرًا من حيث الاكتساب اللغوى بالكيفية التى تساق بها الأحاديث، وتقدم البرامج، فالتلميذ إذا استمع إلى نشرة الأخبار أو إلى حديث دينى أو اجتماعى، أو إلى ندوة علمية، أو إلى مسرحية، أو إلى وصف حفل أو استقبال عظيم، أو نحو ذلك فإنه ـ فوق ما يتعلمه متصلا بموضوع الأخبار السياسية أو الحديث أو الندوة أو المسرحية أو الوصف أو الاستقبال ـ يكتسب مهارات لغوية من حيث نطق الكلمات، وزيادة حصيلة الألفاظ، واستخدام الأساليب والتراكيب الصحيحة. والتطرق إلى المعانى التى جاءت إليه عن طريق السماع والمشاهدة. ومن هنا نوجه النظر إلى:



* وجوب العناية اللغوية بما يقدمه التليفزيون من برامج حتى تخدم قضية العربية خدمة لائقة بها، وهى اللغة القومية.

* استثارة المدرس لمواقف النقاش المنظم مع تلاميذه فيما استمعوا إليه وشاهدوه من برامج تليفزيونية، وإتاحة الفرصة لكل منهم أن يبدى رأيه فى الأفكار التى تضمنها؛ فإن ذلك يؤدى إلى حيوية الاستماع والمشاهدة.

* إغراء المدرس تلاميذه بجمع ما يصادفونه فى أثناء السماع والمشاهدة من أخطاء لغوية ونحوية كى يخصص الوقت المناسب لمناقشتها وبيان أوجه الصحة فيها.

٣- يمكن اتخاذ التدابير اللازمة مع إدارة التليفزيون ذى الدائرة المفتوحة، كى تعرض على «شاشته» الأفلام والتمثيليات التعليمية التى تخدم قضية اللغة العربية، كالأفلام أو التمثيليات الهزلية التى تدور أحداثها حول التعثر المضحك لبعض التلاميذ فى الهجاء مثلا أو الرسم الإملائى أو الاستخدام النحوى أو الأداء القرائى أو ما شابه ذلك، أو الأفلام والتمثيليات التى تعرض صورة مشرقة مشجعة لتلميذ يحافظ على سلامة لغته واستخدامها بحذق فى المواقف المناسبة، فيستجلب بذلك حب والديه، وتقدير مدرسيه، واستحقاقه لجوائزهم التشجيعية مادية وأدبية. إن هذا وأمثاله يربى فى نفوس التلاميذ الاتجاه الحميد نحو اللغة العربية، ويدفعهم إلى الارتفاع بمستواها فى أحاديثهم. ومما تجدر ملاحظته أن مراعاة استخدام العربية فى عرض البرامج التليفزيونية يربى فى المشاهد هذا الاتجاه، ومسئولية هذه المراعاة تقع على عاتق المسئولين عن تلك البرامج. بل أكثر من هذا كما ذكر بول "Poul" أن البرامج التلفزيونية الجيدة تدفع إلى القراءة وتدعو إلى ارتياد المكتبات من أجل قراءة الكتب التى تدور حول موضوع العرض التليفزيونى والقراءة، كما نعرف لب اللغة العربية وموضوعها الحى الذى ترتبط به جميع الموضوعات الأخرى. وعلى المسئولين عن المناهج ونظم التعليم ومواقف التدريس أن يوفروا لتلاميذهم الوقت المناسب داخل المدرسة لمشاهدة مثل هذه التمثيليات والأفلام والبرامج. وإذا لم تستطع المدرسة حيازة تليفزيون فلا أقل من أن يوجه مدرس اللغة العربية تلاميذه إلى مشاهدتها خارج المدرسة بأى وسيلة من الوسائل. ثم يحدد لهم وقتًا داخل الفصل للمناقشة حول ما شاهدوه.

٤- يحتاج مدرس اللغة العربية فى كثير من الأحيان إلى توضيح فكرة بطولية أو تاريخية أو غيرهما مما تصوره بعض الأفلام ويعرض هو له فى موضوع قرائى أو نص أدبى أو نحو ذلك. وحينئذ فالتليفزيون يخدم غرضه خدمة جليلة إذا تم التعاون بين إدارة المدارس وإدارة التليفزيون بحيث تستجيب الثانية للأولى فى الوقت المناسب لدراسة المناهج فى المدارس كلما طلب إليها عرض أحد الأفلام المتصلة بالموضوعات الدراسية فى المواد المختلفة. وحينئذ فمدرس اللغة العربية من حقه أن يسلك الإجراءات اللازمة كى يشاهد تلاميذه الأفلام التى يطلب عرضها مما يراه صالحًا لتحقيق أهدافه فى دروس اللغة العربية.

ويجدر بنا فى هذا المقام التنبيه إلى ما يأتى عند استخدام الفيلم فى العملية التعليمية.

(أ) ينبغى على المدرس استعراض الفيلم قبل عرضه على التلاميذ وذلك كى يتأكد من خدمته للهدف الذى يرمى إلى تحقيقه، وحتى يتبين المشاهد التى تدعو إلى التوقف والتعليق فيتخذ لهذا الأمر عدته، ثم يضمن فى النهاية سلامة العرض من حيث الصورة والصوت وغير ذلك فيكتمل النفع التربوى.

(ب) ينبغى عند اختيار الفيلم أن يكون ناطقًا باللغة العربية إلا إذا اقتضى الدرس غير ذلك كأن يكون موقفًا لتدريس لغة أجنبية. وبهذه المناسبة نحبذ فى تعريب الأفلام الأجنبية تلك الطريقة التى يستخدمها التليفزيون العربى فى قليل منها وهى إخفات الصوت الأجنبى وإحلال صوت عربى معبرًا عن المشهد ومسايرًا للصور والحركة.

إن ذلك يحقق غرضين: الأول هو حسن متابعة المشاهد للفيلم. وجودة فهمه لحوادثه. وسهولة تسلسله فى ذهنه بلا اضطراب مما يخدم الهدف التعليمى خدمة صادقة؛ الثانى هو تدعيم استخدام اللسان العربى استهواء للمشاهدين وتحبيبًا لهم فيه، وذلك عون لا ينكر لمدرس العربية فى أداء مهمته.

(جـ) ينبغى الرجوع إلى التلاميذ بعد العرض للمناقشة والتفسير واستيضاح الغامض، والتعليق على المواقف التى تخدم غرض الدرس بما يدفع إلى

التعلق بها وأدائها لوظيفتها التربوية، وتكليف التلاميذ أداء الواجبات المتصلة بموضوع الفيلم ونحو ذلك.

٥- يمكن استخدام التليفزيون فى عرض بعض الكتب الأدبية أو التى تستحق القراءة مما يستجد على المكتبة العربية أو يدرج التلاميذ على إغفاله عرضًا حيًا فيه الاستخدام العربى السليم، وفيه الصورة إن أمكن، وفيه نماذج مغرية من نفس الكتاب، كما يتضمن توجيه المشاهد إلى كيفية العثور عليه سواء عن طريق الشراء أو الاستعارة. إن هذا العمل له تأثير دافع للتلاميذ أو لبعضهم على الأقل نحو القراءة ؛ وبخاصة إذا أولاه المدرس رعايته ووجه إليه اهتمامه، وخصص من وقته ما يكفى لاستعراض ما أنجزه التلاميذ فى هذا الصدد من حيث المشاهدة أو الإغراء القرائى.

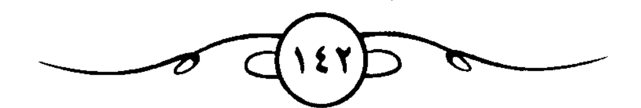
الرحلات:

مفهوم الرحلة وأهميتها:

الرحلة إما أن تكون ترفيهية أو علمية. فالأولى تستمد أهميتها للتلميذ فى المدرسة من حيث هى نشاط مرفه ذو قيمة ترويحية يسترد له استعداده للتعلم، ويذكى فيه روح العمل الجاد من أجل التحصيل الدراسى فى المواد المختلفة. وهى بهذا المفهوم لا غنى للمنهج باعتبارها إحدى الوسائل التى تبذر فيه حيوية وتدفع بالمتعلم إلى زيادة الإنجازات التربوية وفاعليتها. وينبغى من أجل ذلك أن يخطط لها فى المنهج المدرسى على أساس أنها جزء لا يستغنى نجاحه عنه.

أما الثانية فتستمد أهميتها من كونها مكملا للموقف التعليمى، ووسيلة معينة على التدريس وباعثة على الاهتمام بالمادة العلمية، فهى تستخدم لإمداد التلاميذ بالأفكار العامة والمعلومات الأولية وتساعدهم على القيام بدراسة معينة أو مشروع معين، وهى تستخدم لتثبيت المعلومات التى حصلها المتعلم أو استرجاعها فى منبعها الطبيعى أو هضمها وتفهمها بعمق، وهى تستخدم فى توضيح غامض، أو التغلب على صعوبة قد لا تقوى طرق التدريس التقليدية على تذليلها، وهى تستخدم فى تدريب المتعلم على فن المشاهدة العلمية التى من شأنها استخلاص الحقائق والأفكار والاعتماد على النفس فى جمع المعلومات والمعارف (٥: ٣١٨).

وقد تكون الرحلة نفسها - إذا أحسن استخدامها - موقفًا تعليميًا تكتسب فيه الخبرة بطريقة مباشرة وبكيفية تربوية مثمرة؛ كأن يقصد مدرس التاريخ مثلا إلى زيارة منطقة الأهرام بالجيزة أو منطقة وادى الملوك بالأقصر ليدرس مع تلاميذه على الطبيعة وبطريقة مباشرة كيف استولت فكرة الخلود على قدماء المصريين فاحتاطوا أشد الحيطة وبخاصة الملوك والعظماء فى المحافظة على الجثة بعد الوفاة؛ إذ هناك يرون المقابر التى صرفت فى بنائها الأعمار واستنفدت جهد الجبابرة، واختيرت لها منطقة جافة صلبة



تعمل على سلامة الجثة وعدم تآكلها، وموهت مداخلها بشتى ألوان التمويه، وما إلى ذلك مما تنطق مشاهدته والتعرف عليه بفكرة الخلود.

تخطيط الرحلة:

وأيًا ما كانت الرحلة فلكى تؤدى غرضها سواء أكان ترفيهيًا أم علميًا تحتاج إلى تخطيط محكم يراعى فيه.

١- الإكثار من الرحلات القصيرة والإقلال من الرحلات الطويلة حتى لا ينقطع التلميذ فترة طويلة عن المدرسة، وحتى تعطى له الفرصة الكافية لدراسة البيئة التى يعيش فيها. وليعلم المشرفون على الرحلات أن القليل الهادف من الرحلات بعامة خير من الكثير الذى لا هدف له.

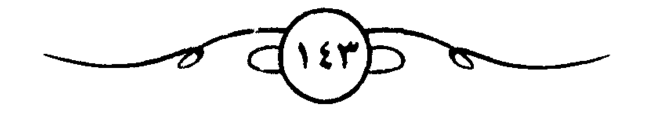
٢- وضع القواعد العادلة لاختيار العدد المناسب من التلاميذ لكل رحلة، حيث إنه ليس من المعقول أن يشترك جميع التلاميذ فى كل الرحلات. ويحسن بالمشرف أن يضع الخطة لتعريف جميع التلاميذ بالمعلومات الضرورية عن كل الرحلات من خلال التقارير التى تنشر عنها.

٣- العناية التامة بأبعاد الرحلة الثلاثة وهى: ما قبل الرحلة، ما فى أثناء الرحلة، ثم ما بعد الرحلة.

استخدام الرحلات فى تدريس اللغة العربية:

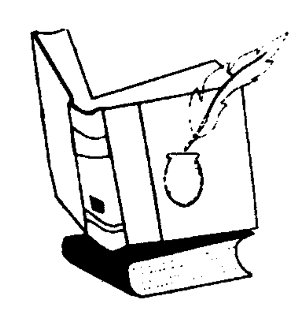
لقد ذكرنا قبل ذلك أن اللغة العربية ـ ولبها القراءة والكتابة ـ ميدان تطبيقى لفروع المعرفة الأخرى، ومن ثم فهى تتضمن الموضوعات التاريخية والعلمية والسياسية والاجتماعية وغير ذلك. ومن هنا فإن احتياج اللغة العربية للرحلات فى تدريسها يتضاعف بقدر احتياج هذه المتضمنات المعرفية العديدة إليها لأداء تلك الوظائف والخدمات.

ومن الرحلات المفيدة التى تتصل بدراسة اللغة العربية وبخاصة الدراسة التخصصية فى الخط العربى زيارة معرض الخطوط فى مبنى دار الكتب بباب الخلق بالقاهرة؛ فهناك تشاهد التطورات الخطية وأنواع الخطوط المختلفة وكثير مما يتصل بهذا الفن العربى، ويفيد فى دراسته بعامة.



هذا، ومن المواقف التربوية المفيدة والمثيرة فى تدريس اللغة العربية؛ أن يقوم تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية برحلات قصيرة إلى المزارع القريبة منهم والأحياء المجاورة ليروا الحيوانات والأشياء والمحسوسات واقعها الذى هى عليه، وذلك من أجل الربط بينها وبين رموزها الكتابية والكلمات المنطوقة الدالة عليها، فيعمل هذا على سرعة تعلمها قراءة وكتابة وعلى دوام تذكرها وثبوتها فى الذهن.

الفصل الثالث عشر



الصور

مفهومها وأهميتها:

تنقسم الصور فى مفهومها قسمين: القسم الأول هو الصور المتحركة والقسم الثانى هو الصور الساكنة.

فالأول تختص به الخيالة «السينما» والحديث عنها شبيه بالحديث الذى سبق عن التليفزيون، ولذلك سأكتفى به ولن أتعرض لها بالحديث المفصل. غير أنى أحب أن أوضح هنا بعض الحقائق:

أولا: تقتصر الخيالة «السينما» فى أثرها التربوى على عرض الأفلام بعكس التليفزيون الذى تمتد خدماته التربوية لتشمل عرض الأفلام وغيرها.

ثانيا: تتميز الخيالة «السينما» بأن لها أجهزة عرض متنقلة يمكن للمدارس اقتناؤها واستخدامها فى عرض ما تستأجره أو تستعيره من أفلام يرغب المدرسون فى عرضها لخدمة مناهجهم الدراسية وتلك ميزة تجعل المستخدم لها أكثر حرية فى:

* انتقاء الأفلام المناسبة لموضوعات المنهج فى المدارس المختلفة.
* اختيار أنسب الأوقات لعرضها.
* تكرار العرض كلما كان ذلك ضروريًا مستهدفًا هدفًا تربويًا يقصده المدرس، ويكون ذلك على الأخص فى مجال التدريب على المهارات؛ إذ يحتاج التدريب عليها إلى مشاهدة متكررة وممارسة متكررة كذلك.

ثالثًا: تشير الدراسات التجريبية بشأن استخدام الفيلم فى العملية التعليمية إلى الحقائق الآتية:

١- انشغال المتعلم بكتابة المذكرات فى أثناء عرض الفيلم يقلل من انتفاعه به؛ حيث لا شك تفوته بعض المشاهد والحقائق التى تعرض وقت انشغاله بكتابة المذكرات.

٢- لا بأس باستمرار عرض الفيلم مدة ساعة إذا سمح الوقت بذلك، فالتلاميذ لا ينقطع ما يتعلمونه من الفيلم إذا طالت مدة عرضه إلى الساعة. وقد ثبت بالتجربة أن نشاط المدرس مع عرض الفيلم بالتمهيد لعرضه أو باسترجاع ما نقل من معان ومفاهيم بعد العرض لا تأثير له بالنسبة للموضوع الذى يراد تعلمه.

٣- استخدام الفيلم فى العملية التعليمية يزيد من الحقائق المتعلمة، ويخفف عبء التعليم عن كاهل المدرس.

٤- الفيلم وسيلة طيبة لإظهار الأخطاء العامة فى تعليم المهارات، كما أنه يعين عونًا كبير على تلافيها.

٥- التعود على استخدام الأفلام فى العملية التعليمية يزيد من قدرة المتعلم على التعلم منها.

٦- إذا احتوى الفيلم على كثير من الكلمات الجديدة فإنه قد يعرقل تعليم المهارة الجديدة، ولذلك يتحتم على المدرس أن يشرحها قبل عرض الفيلم، وذلك بالطبع يقتضيه أن يستعرض الفيلم سلفًا قبل أن يشاهده التلاميذ.

رابعًا: لا يخفى على المدرس ما يحتاج إليه عرض الفيلم من مكان مظلم، ومهارة ميكانيكية فى تشغيل آلة العرض؛ مما ينبغى أن يعد له العدة قبل العرض حتى يحقق الفيلم هدفه التربوى مكتملاً.

خامسًا: حديثنا هنا عن الخيالة «السينما» يشمل الناطقة منها والصامتة؛ مع مراعاة أن الأولى أعم فائدة وأكثر فاعلية فى مواقف التدريس نظرا لاشتمالها على الصورة والحركة والصوت، بخلاف الثانية التى تقتصر على الصورة والحركة.

أما القسم الثانى وهو الصور الساكنة فيشمل: القطعة الشريطية "Filmstrip" سواء أكانت ناطقة أم صامتة، والصور الفوتوغرافية، والرسوم المبسطة المعبرة، والرسوم

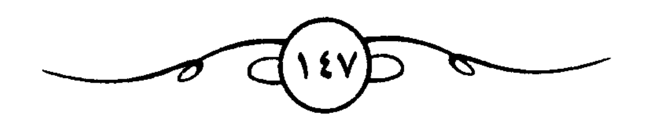
التخطيطية كالخرائط والرسوم البيانية والكاريكاتيرية وكلها ذات قيمة فى مواقف التدريس، بل قد تكون الصورة فى بعض المواقف أبلغ تعبير عما تشير إليه من رسالة مطولة، وانظر مثلا إلى علامات المرور - وهى رسوم تخطيطية - كيف تدل فى لمح البصر دلالة واضحة على مسار الطريق، وتحذر أو تؤمن السائق بكل ما فى التحذير والأمان من معنى لا تستطيع أن تنقله بهذه السرعة أية عبارة.

غير أن بعضها يفضل الآخر فى استخدامه بإحدى المراحل التعليمية؛ فمثلاً تستخدم الرسوم المبسطة المعبرة وبعض الصور الفوتوغرافية ونحوها أحسن ما تستخدم فى المرحلة الأولى من التعليم؛ حيث تساعد الطفل مساعدة فعالة فى فهم الكلمات والأعداد، وتتبع الشرح الذى يقوم به المدرس بما لها من دلالات حسية تناسب طبيعة الأطفال فى هذه المرحلة. أما الرسوم البيانية والخرائط والرسوم الكاريكاتيرية فكثيراً ما تستخدم فى المراحل الإعدادية والثانوية بتأثير تربوى كبير؛ إذ إنها ذات دلالات تجريدية لا تناسب إلا هذه الأعمار المتقدمة فى هاتين المرحلتين من التعليم.

ولا شك أن هذا النوع من الوسائل المعينة على التدريس قليل التكاليف إذا قيس بغيره من الوسائل التعليمية الأخرى، كما أن الحصول عليها سهل؛ فالصحف والمجلات ونحوها تمتلئ بالصور الفوتوغرافية والكاريكاتيرية وغيرها، كما أن المدارس جميعها لا تخلو واحدة منها من الخرائط المتعددة الأنواع. وهذه الميزة تجعل من تلك الوسيلة أداة قريبة المنال، سهلة الاستخدام، جديرة بحرص المدرس على استدامة تأثيرها التربوى فى مواقفه التدريسية.

ومن ناحية أخرى فإننا لو نظرنا إلى كل نوع من أنواع الصور على حدة نجد له ميزة تربوية خاصة؛ فالقطعة الشريطية والصور الفوتوغرافية والرسوم المبسطة المعبرة تربط موضوع الدرس بالواقع الحسى، فتعمل على تثبيته ودوام تذكره، وهى تستخدم كذلك فى توضيح تسلسل حدث من الأحداث أو قصة من القصص على ما سنذكره بعد. أما الخرائط والرسوم البيانية فإنها توضح العلاقات بين الأشياء والمعانى خير توضيح. أما الرسوم الكاريكاتيرية فتصور الأفكار تصويراً يتميز بالطرافة، ويخلق فى المشاهد اتجاهًا يميل به حيث تميل.

ومع ذلك كله فلابد من اعتبار هذه الحقائق التالية عند استخدام هذا اللون من الوسائل المعينة:



(أ) يتوقف فهم بعض الصور كالصور الفوتوغرافية ونحوها على ثقافة المتعلم المشاهد لها، ومن ثم فالصورة الواحدة قد تفسر بتفسيرات مختلفة تبعًا لثقافة الشخص الذى يراها ومدى توغله فى هذه الثقافة. ولذلك ينبغى انتقاء الصور بمنتهى الدقة بحيث لا يحدث استخدامها نوعًا من الاضطراب فى استهداف الهدف المقصود.

(ب) يتوقف حسن قراءة الخرائط على تعلم مصطلحاتها ودلالاتها الفنية، ومن ذلك مقياس الرسم، ودلالات الألوان المختلفة التى تلون بها، وكذلك الخطوط التى تظهر على سطحها، وغير ذلك. وإذًا فليس للمدرس أن يستخدم خريطة فى درسه إلا إذا تأكد أن تلاميذه يحسنون قراءتها، وإلا ضل بهم الطريق وكان استخدامها شبيهًا بالعبث.

(جـ) على الرغم من أن بعض الصور يضخم الضئيل فيرى بوضوح، ويسهل دراسته واستيعاب حقائقه، وبعضها الآخر يصغر الضخم فيحد من الحيز الذى يشغله، ويجمعه مع غيره فى وحدة يسهل تصورها وإدراك ما بين أجزائها من علاقات؛ على الرغم من ذلك فإن الصورة من هذا النوع قد تخدع رائيها إذا لم تكن لديه خبرة بالشىء الذى تعرضه فى الواقع. وحينئذ لابد من أخذ ذلك فى الاعتبار ؛ حتى إذا كانت الصورة تعرض شيئًا غريبًا عن المشاهد كان على المدرس أن يستخدم الكلمة أو الرمز العددى ليشير إلى واقع ما تعرضه، أو ليبين النسبة بين واقعه وصورته.

(د) ينبغى أن يبرز باستخدام الصورة الهدف المقصود من استخدامها بحيث لا تحجبه العناصر الثانوية التى لا دخل لها فى تحقيق الهدف، وذلك كاتساق الألوان، وجمال الإطار الموضوعة فيه، ونحو ذلك.

استخدام الصور فى تدريس اللغة العربية:

من المعروف أن الأطفال فى المرحلة الأولى من التعليم حسيون؛ لم يرتقوا بعد إلى مستوى المجردات. وهم حين يبتدءون تعلم القراءة والكتابة يصادفون كلمات جديدة عليهم لم يتنبهوا بعد معانيها، ويحتاجون إلى ربطها بما تدل عليه فى العالم المحسوس الذى يعيشون فيه. بل إن الألفاظ الدالة على الأشخاص والأشياء الموجودة فى بيئتهم

والتى سبق لهم أن خبروها مثل: محمد وعلى والقط والكلب والشجرة ونحو ذلك؛ لا ارتباط لها فى أذهانهم بالرموز الكتابية الدالة عليها، وهم من أجل ذلك فى حاجة ماسة إلى ربط هذه المدلولات المعروفة لديهم بالرموز الكتابية الممثلة لها؛ حتى يستثار المعنى فى أذهانهم بمجرد رؤيتهم للرمز الكتابى، فيستطيعوا قراءته بلا تعثر، أو يستثير المعنى - حين يتولد فى الذهن - صورة الرمز الكتابى فيستطيعوا التعبير الكتابى به كلما عرضت لهم الحاجة إلى ذلك. والواقع - كما تدل الدلائل الكثيرة - أن إتاحة الفرصة أمام الطفل لمقارنة الأشياء فى واقعها بالرموز الدالة عليها خير ما يوجد هذا الارتباط، ولكن إحضار الأشياء بذاتها وحقيقتها فى حجرة الدراسة كثيرًا ما يتعذر؛ وإلا فكيف نحضر الجاموسة أو الحصان فى فصل دراسى، ومن ناحية أخرى قد لا يسهل الارتحال إليها فى كل الأوقات وطبقًا لمقتضى حاجات الدراسة. ومن ثم فإن أحسن ما يمثل الواقع وأسهل ما يكون استخدامًا فى هذه الحال هو الصورة المبسطة المعبرة أو الصورة الفوتوغرافية أو نحوهما حسب مقتضيات الأحوال التدريسية إذا أحسن المدرس استخدامها بحيث يعرض على الطفل الصورة والكلمة مرتبطتين فى أول الأمر، مع تدريبه الكافى على هذا الربط بمصاحبة النطق والكتابة، فإذا اطمأن إلى قوة العلاقة التى كونها الطفل بينهما انتقل بالتدريج إلى عزل الصورة عن الكلمة مع التدريب على نطقها أو كتابتها دون أن يرى الصورة، مستخدمًا فى سبيل ذلك وسائله العديدة التى يراها مناسبة لموقفه التدريسى الخاص؛ حتى تصبح الكلمة فى حد ذاتها مثيرًا للاستجابة المطلوبة من نطق أو كتابة مصحوبين بفهم واضح لما تدل عليه.

وفى ثنايا المرحلة الابتدائية أيضًا يستخدم مدرس اللغة العربية الصور الفوتوغرافية ونحوها والقطع الشريطية فى التعبير عن القصص المصورة؛ فيعد قبل الدرس مجموعة من الصور المسلسلة منفصلة أو فى قطعة شريطية بحيث تحكى بتسلسلها قصة من القصص، ثم يقوم بعرضها عليهم عرضًا منظمًا متواليًا على سبورة «طباشيرية» أو وبرية أو عن طريق آلة عرض القطع الشريطية "Filmstrip projector" وبعد العرض يطلب إليهم التعبير الشفوى أو الكتابى عما شاهدوه فى قصة مسلسلة من عند أنفسهم.

ويمكن للمدرس أن يستخدم الصورة فى تعليم التلاميذ الصغار أسماء الأشياء بدقة، وذلك بأن يقوم بعرض صورة عليهم مرقمة أجزاؤها، ثم يوزع عليهم بطاقات أو نحوها تشتمل على أرقام هذه الأجزاء وأسمائها مشروحة شرحًا مناسبًا ليقرؤوها أو يكتبوها مع استمرار عرض الصورة، فتعمل الرؤية الدائمة على ربط الاسم بمسماه ربطًا وثيقًا.

ومن مظاهر أهمية ربط الصورة بمواقف تدريس اللغة العربية أن كتب القراءة وغيرها من فروع اللغة العربية تمتلئ بالصور المعبرة المفهمة، بل تكاد كتب القراءة والكتابة الحديثة للمبتدئين تقوم فى جوهرها على الصورة ومحاولة ربطها بالرمز الدال عليها نطقًا وكتابة.

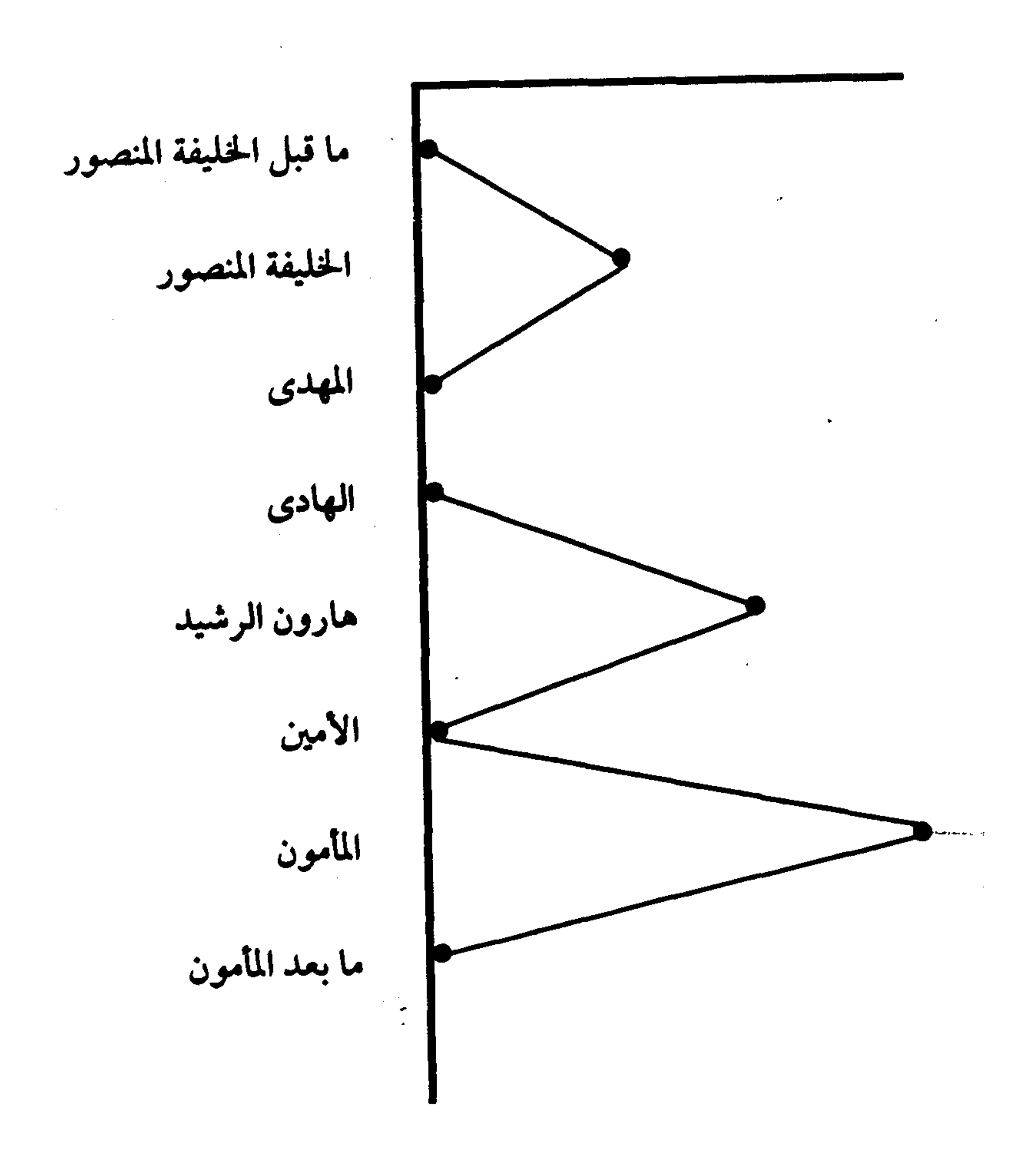
ولا يخفى ما للصورة الفوتوغرافية والرسوم المبسطة والقطع الشريطية من تأثير تعليمى كبير فى برامج محو الأمية على نحو شبيه بالمواقف التى سقناها فى تعليم القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

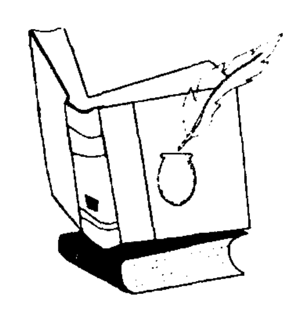
أما الخرائط فكما قلنا هى على درجة من التجريد تناسب المراحل التالية للمرحلة الابتدائية. وقد ذكرنا فى صدر هذا الفصل عندما تحدثنا عن أهمية الوسيلة التعليمية بالنسبة للغة العربية موقفين من مواقف تدريس القراءة والأدب؛ تستخدم فيهما الخرائط باعتبارها وسائل معينة على فهم مضمونات الموقف واستيضاح حقائقه. وعلى الجملة فإن مدرس اللغة العربية غالبًا ما يحتاج إلى استخدام الخريطة كلما اشتمل موقفه التربوى - وكثيراً ما يشتمل - على إشارة تاريخية أو جغرافية يتوقف فهمها على إدراك العلاقة المكانية لموضع الإشارة بغيره من المواضع.

والرسوم الكاريكاتيرية والبيانية بأنواعها تشارك الخرائط أيضا فى المستوى التجريدى الذى تعبر عنه، كما تشاركها - من أجل ذلك - فى مناسبة استخدامها مع تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية. ومن صور استخدام هاتين الوسيلتين فى مواقف تدريس اللغة العربية.

من الممكن أن يعرض مدرس اللغة العربية على تلاميذه رسمًا كاريكاتيريًّا ذا مغزى يتصل بالحوادث الجارية ليثير انفعالهم وتساؤلاتهم ومناقشاتهم التى يصلون من ورائها فى النهاية بتوجيه المدرس إلى تحديد موضوع من موضوعات الساعة، ثم يكلفوا الكتابة فيه. وكأن المناقشات الأولى بمثابة التعبير الشفوى، على أن تتم الكتابة فى حصة التعبير التحريرى أو كما يرى المدرس وقد يكلفهم المدرس جمع ما تستهويهم من رسومات كاريكاتيرية فى الصحف اليومية والمجلات وغيرها من المصادر، مع التعليق على كل منها بعدة جمل تبين موضوعها والمغزى الذى تستهدفه. ويتوقف اختيار هذا

النشاط أو ذاك على تقدير المدرس للموقف الخاص به؛ غير أنه على أية حال ينبغى عليه أن يناقش التلاميذ فى العمل الذى قاموا به ليستوضحوا صحة ما فعلوا أو خطأه. وقد يرى المدرس عندما يكون التعبير كتابيًا ـ أن الفرصة سانحة للتوجيه اللغوى أو القرائى أو الإملائى أو غير ذلك مما يسمح به الوقت وتساعد عليه الظروف.





الفصل الرابع عشر

النماذج والعينات

مفهومها وأهميتها:

يستعاض كثيرًا عن الشيء عند الاحتياج إليه في مواقف التدريس بنموذج له أو «عينة» ولسنا ننكر أن الشيء نفسه لا يعدله غيره في التوضيح والإبانة وخدمة أغراض الدرس ولكننا لا ننكر أيضا أن هناك من الأسباب ما يضطر معه المدرس أن يستعيض بأحدهما عنه، وذلك مثل:

١- تعذر استحضار الشيء نفسه في حجرة الدراسة، كمصنع الحديد والصلب، وخزان أسوان، والحيوانات المفترسة، ونحو ذلك؛ فيكتفي المدرس باستحضار نموذج له كي يؤدي مؤداه في موقف التدريس بقدر المستطاع.

٢- الرغبة في التركيز على جزء معين من الشيء؛ وصرف الانتباه عما سواه حتى لا يشتت انتباه التلميذ وتتوزع مشاهدته. وحينئذ يرى المدرس أن الخير في عرض «عينة» ممثلة للجزء المرغوب في دراسته، كورقة شجرة أو ساق نبات أو ما إلى ذلك.

٣- قصور الشيء نفسه عن الوفاء بالغرض المقصود بالدرس، فمثلاً عندما يريد المدرس دراسة ميكروب من الميكروبات التي لا تراها العين المجردة، أو دراسة تجاويف الدماغ وتركيب المخ؛ فإنه يضطر إلى استخدام نموذج مكبر للميكروب أو نموذج للدماغ والمخ الإنساني حتى يتمكن من توضيح الأفكار المتعلقة بهما للتلاميذ، إذ لو أحضر إنسانًا لم يستطع أن يفتح رأسه ويرى تلاميذه تجاويفها وتركيبات المخ الذي تحمله، ولو فعل لقضى على حياته. ولو أنه أحضر الميكروب ذاته لم يستطع أن يراه بنفسه فضلا عن أن يريه للطلاب، اللهم إلا تحت عدسة المجهر، وقد يكون مكلفًا أو لا يتيسر الحصول عليه.

وعلى الرغم من أن النموذج قد يسوق المعنى الخطأ إلى ذهن الرائي فيوهمه بأن الشيء الحقيقي على مثاله تمامًا وهو في الواقع ليس كذلك، بل قد يكون أصغر أو

أكبر. على الرغم من ذلك فإنه يؤدى للعملية ـ مثله فى هذا مثل «العينة» ـ خدمة تربوية هامة حيث يربط المعانى بالمحسوسات. ويعين بذلك على تثبيت المعلومات فى الذهن. أما ناحية القصور السابقة الذكر فيمكن التغلب عليها بالإشارة إلى النسبة بينه نموذجًا وواقعًا.

استخدام النماذج والعينات فى تدريس اللغة العربية:

تتضح حاجة مدرس اللغة العربية إلى الاستعانة بالنماذج و«العينات» بعامة كلما تعرض درسه للأشياء التى تحتاج إلى توضيح وربط بالمحسوسات ولم يستطع فى الوقت نفسه أن يتعامل مع واقع هذه الأشياء مباشرة لسبب من الأسباب التى تقدم ذكرها. وأكثر ما تكون مواقف تدريس اللغة العربية اتصاقًا باستخدام النماذج والعينات، فى تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، وفى برامج محو الأمية على غرار ما ذكرناه عند الحديث عن استخدام الصور فى تدريس اللغة العربية، مع ملاحظة ما ذكرناه هناك من السهولة وقلة التكاليف التى تتميز بها الصور عن غيرها من الوسائل التعليمية.

توجيهات عامة فى استخدام الوسائل التعليمية:

١- تزداد أهمية هذه الوسائل وفائدتها للتلاميذ إذا اشتركوا فى اختيارها وإنتاجها وتأمل أن نجدها فى المدارس صورًا نماذج منوعة مبتكرة.

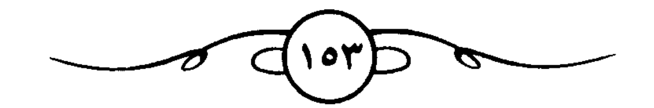
٢- ينبغى أن تعرض هذه الوسائل عندما تمس الحاجة وأن تبعد بعد استنفاد أغراضها وإلا كانت مهارة التلاميذ بقدر يسمح باستمرار عرض الوسائل التى تمتد عند فائدتها للتلاميذ.

٣- يراعى فى عرضها على التلاميذ أن تكون فى وضع مناسب لهم جميعًا.

٤- يجب أن تخلو الوسائل الحسية من التعقيد والغموض.

٥- يجب أن تكون الوسائل المعينة مسايرة لمراحل النمو: فنبدأ بذوات الأشياء إن أمكن ونماذجها المجسمة ثم ننقل الحركة إلى الرسوم والصور ... وهكذا.

٦- الوسائل التعليمية لا تغنى عن المدرس ولكنها تعينه وربما زادت أعباءه ولهذا يجب على المدرس أن يوفيها نصيبًا كبيرًا من الجهد والدراسة حين إعداده الدروس وألا يظن أن فى عرضها ما يغنى عن الشرح.



٧- يجب أن تكون المدرسة على صلة دائمة بإدارة الوسائل التى أنشأتها الوزارة أو أعدتها المنطقة لتنفع بإنتاجها وتجاربها وتزود هذه الإدارة بمقترحاتها فيتم تبادل المنفعة.

مسلمات هامة:

يبقى بعد ذلك كله الوقوف على عدد من القضايا التى تعد مسلمات عند استخدام الوسائل التعليمية:

١- انشغال المتعلم بكتابة المذكرات فى أثناء عرض الفيلم يقلل من انتفاعه والدروس.

٢ ـ ينبغى أن يبقى للوسائل التعليمية اسمها معبرا عنها، فلا يطغى الاهتمام بالوسيلة على حساب المحتوى الدراسى أو العملية التعليمية ككل وإلا صارت الوسيلة غاية.

٣ ـ يتوقف الاستخدام الجيد للوسيلة على الهدف الذى من أجله تستخدم، والطريقة التى تستخدم بها. والمعلم فى هذا الإطار يظل سيد العملية التعليمية.

٤ ـ يلزم لنجاح استخدام الوسائل والمعينات التعليمية توافر ما يلى:

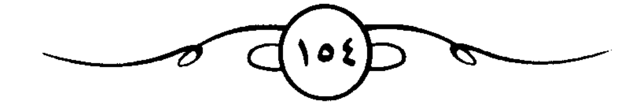
أ ـ إيمان المدرس بأهميتها وقدرته على توظيفها فى الموقف التدريسى.

ب ـ توافر هذه الوسائل، بحيث يستطيع المدرس استخدامها وقتما يشاء.

جـ ـ ظروف وإمكانات معاهد تعليم اللغة العربية، بحيث تسمح باستخدام هذه الوسائل (وجود صالات عرض ومختبرات).

د ـ قدرة المدرس على تصنيع هذه الوسائل من الإمكانات المتاحة عندما لا تتوافر هذه الوسائل الجاهزة.

٥ ـ ليس استخدام الوسائل والمعينات التعليمية كفيلا بحل كافة مشكلات العملية التعليمية. . إنما هى وسائل مساعدة وحسب!



تقويم المعينات التعليمية:

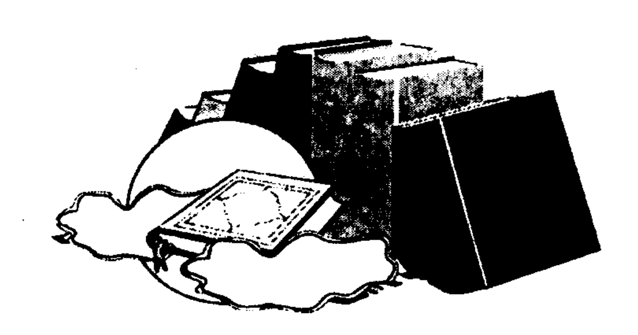
التقويم هنا هو محاولة لقياس مدى كفاءة وسيلة ما أو إحدى المعينات التعليمية فى ضوء الأهداف التربوية المنشودة، ويراعى فى التقويم ما يلى:

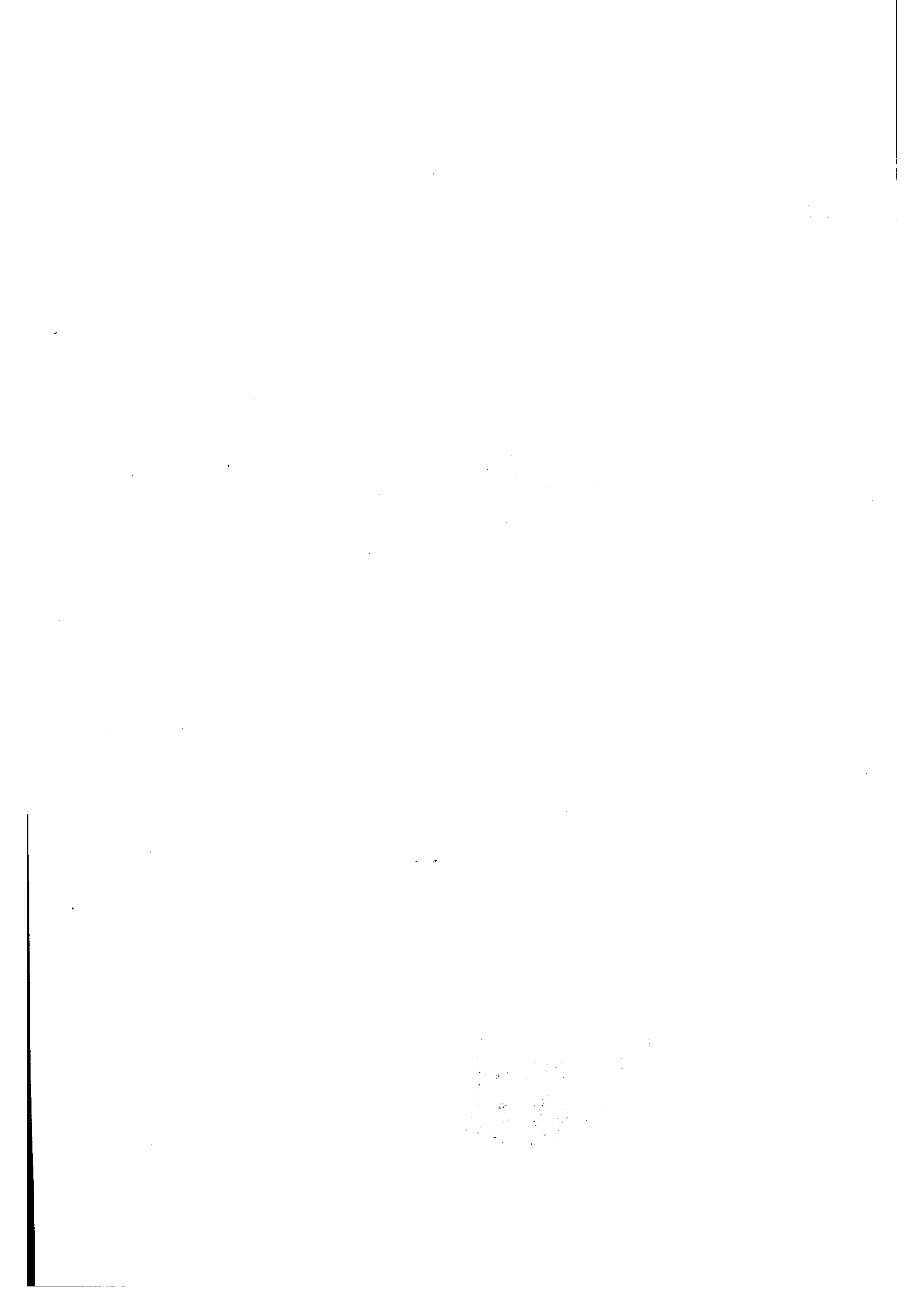
* مدى كفاءة الوسيلة فى تحقيق الهدف الذى استخدمت من أجله.
* مدى تأثيرها فى الدارسين ومدى تقبلهم لها.
* مدى تناسبها مع مستويات الدارسين (من حيث السن والذكاء والقدرات).
* مدى تناسبها مع المكان والزمان اللذين استعملا فيهما.
* مدى مساهمتها فى إرساء قواعد التعاون والمشاركة الإيجابية بين الدارسين.
* مدى تناسب الفوائد التعليمية والتربوية التى تعود من استخدامها مع الجهد والوقت والمال المبذول.

الباب الخامس

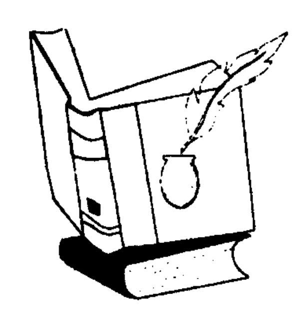
(٥)

المناشط اللغوية





الفصل الخامس عشر



مفهوم النشاط وأهميته

ليست المدرسة مجرد مكان يتجمع فيه الطلاب، بل هى مجتمع صغير يتفاعلون فيه، يتأثرون ويؤثرون، حيث يتم اتصال بعضهم بالبعض الآخر. ويشعرون بانتماء بعضهم إلى البعض، ويهتمون بأهداف مشتركة لمدرستهم. وكل ذلك يؤدى إلى خلق الروح المدرسى عندهم والجو المناسب لنموهم الفردى والجماعى. وليست المدرسة مجتمعا مغلقًا يتفاعل داخله الطلاب بمعزل عن المجتمع الذى أنشأ هذه المدرسة، بل هى تعمل على تقوية ارتباط الطلاب بمجتمعهم وبيئتهم والشعور بالمسئولية تجاه هذا المجتمع وتلك البيئة.

وتهدف المدرسة إلى مساعدة طلابها على النمو السوى جسميًا وعقليًا واجتماعيًا وعاطفيًا حتى يصبحوا مواطنين مسئولين عن أنفسهم ووطنهم، وحتى يفهموا بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية والثقافية بكافة مستوياتها. وتحقيق ذلك كله يتطلب إحداث تغييرات جذرية إلى سلوك الطلاب. وهذا يتأتى بإتاحة الفرص المتنوعة أمام الطلاب لممارسة مناشط متنوعة ومبرمجة داخل المدرسة. ويعتبر النشاط المدرسى جزءاً من فلسفة المدرسة الحديثة لأن المناشط تساعد فى تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم.

والطلاب الذين يشاركون فى النشاط المدرسى لديهم قدرة على الإنجاز الأكاديمى، وهم يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة، كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم ويتمتع الطلاب المشاركون فى برامج النشاط بروح قيادية، وثبات انفعالى وتفاعل اجتماعى. كما أن لديهم ثقة فى أنفسهم، وأكثر إيجابية فى علاقتهم مع الآخرين، وأنهم يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار، والمثابرة عند القيام بأعمالهم وأن الطلاب المتفوقين فى المدرسة لديهم رغبة للمشاركة فى برامج النشاط وهم أكثر رضا عن الحياة وأقدر على تحقيق العلاقات الاجتماعية مع زملائهم ومعلميهم، وأكثر ميلا إلى الخلق والإبداع والمشاركة فى نشاط البيئة المحلية. كما أن الطلاب المشاركين فى النشاط

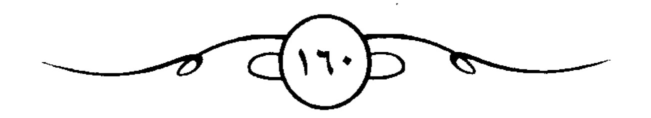
يميلون إلى المشاركة فى الأحداث السياسية، والتفاعل الاجتماعى، ولديهم ثقة أكبر فى الناس والمدرسة والعاملين فيها (٤: ٣٦٥ ـ ٣٦٦).

ويؤكد أهمية المناشط المدرسية والدور الذى تؤديه فى مخرجات العملية التربوية المتكاملة الدعوة إلى إدخال مسافات خاصة بالمناشط المدرسية فى الكليات الجامعية وفى الكليات المعنية بتخريج المعلمين على وجه التخصيص، وعقد دورات خاصة فى المناشط المدرسية لمديرى المدارس والمعلمين المشرفين على ممارسة المناشط وإيفاد المبرزين منهم فى دورات دراسية أو استطلاعية فى الخارج، والتوسع فى المناشط المرافقة عند تعديل المناهج الدراسية.

ولا يقتصر دور التربية الحديثة على الصف الدراسى فى تزويد الطلاب بالثقافة العامة الأساسية، وتنمية القيم والاتجاهات والمهارات وأساليب التفكير المرغوب فيها، بل يمتد إلى خارج الصف الدراسى كجانب أساسى من جوانب مسئولياته التربوية. فهناك كثير من الأهداف يتم تحقيقها من خلال النشاط التلقائى الذى يقوم به الطلاب خارج الصف الدراسى، كما أن فعالية تدريس المعلم داخل الصف الدراسى، تتوقف إلى حد بعيد على المناخ العام للمدرسة، وعلى تنظيمها الإدارى والفنى (٩: ٣٦ ـ ٣٧).

يضاف إلى ذلك أن تحقيق أقصى نمو ممكن للطلاب لا يتم داخل الصفوف بصورة كافية فى ضوء الأساليب التى تسمح بها إمكاناتها المادية والزمنية. وأن التربية المتكاملة تتطلب مناخًا عامًا يسود المدرسة، ويهيئ الظروف والإمكانات المناسبة لممارسة النشاط غير الصفى.

كما أن مدلول النشاط قد فهم من قبل المعلمين فى بعض الأحيان على أنه مظهر وناحية شكلية، وفهم على أنه العمل الذى يساعد فى اكتساب المعلمين للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية بفعالية، كما فهم النشاط على أنه أعمال تنظم خارج الصفوف الدراسية وأن له وقتًا خاصا غير وقت الفرد المتعلم وفعاليته فى المواقف التعليمية التى يتعرض لها داخل الصف الدراسى كما أن معنى كلمة نشاط تشير إلى إبراز أهمية الفرد المتعلم وفعاليته فى المواقف التعليمية التى يتعرض لها داخل الصف الدراسى أو داخل المدرسة أو خارجها، وهذه الفعالية تسهم فى إكساب المتعلم خبرات جديدة لأنها تنبع من دوافعه وحاجاته.



وهذا المدلول لا يعنى سلبية المعلم وفعالية المتعلم، بل هو تنظيم لدور المعلم حيث يستثير المتعلم ويوجهه ويرشده. وهذه الفعالية لا تعنى النشاط الجسمى أو المهارى، أو النشاط الوجدانى والانفعالى بل هو نشاط يتضمن جميع جوانب النمو لدى المتعلم فينقله من حالة الانفعال إلى موقف التفاعل والإيجابية.

كما أن النشاط المدرسى يقصد منه الأعمال التى تنظمها المدرسة لتلاميذها فى غير حصص الدراسة كالرحلات والحفلات. والألعاب الرياضية: والهوايات، وما إلى ذلك. وتوجه بعض المدارس إلى هذا النوع من النشاط عنايتها، وتفرد له أوقاتًا خاصة به، كما أن وزارة التربية والتعليم أنشأت له إدارة عامة منفصلة عن إدارة التعليم التى تشرف على المدارس التى يجرى فيها هذا النشاط (٣: ٣٦).

ومعنى ذلك أن المهتمين بالتعليم يدركون أهمية النشاط فى تكوين شخصية التلميذ، ولكنه نشاط قائم بذاته، منفصل عن تعليم المواد الدراسية، له وقت خاص به، فالمدرسة قد شطرت وقت التلميذ شطرين: شطرًا يكون فيه نشطًا تبنى فيه شخصيته، وشطرًا آخر أكبر وأهم يتعلم فيه التلميذ المواد المدرسية المختلفة ولا يشترط فيه نشاط التلميذ لأنه ينشط فى غير حصص الدراسة، ولأن هذا النشاط ليس مرتبطا بما يدرسه التلميذ فى الفصل.

أهداف المناشط اللغوية:

ومن أهم أهداف النشاط فى ميدان اللغة العربية ما يلى (٢٩: ٥ ـ ٩):

١- يرسخ النشاط أيضا ما يصل إليه الطلاب فى الحصص الدراسية ويوسعه وينميه ويجدده. فهم يتعلمون داخل حجرات الدراسة كيف يقرؤون قراءة سليمة، وكيف يفكرون تفكيرًا صحيحًا، وكيف يفهمون، وكيف يعبرون عما يفهم وعما يحس وعما يرى، يتعلمون ذلك كله وهم مقيدون بأوقات محددة. وبمقررات محددة وأماكن محددة، والتعلم فى هذه الحالة مقرون بالتصحيح والتوجيه والإرشاد، وما يتعلمه الطلاب يجعلهم قادرين على مواجهة ما تتطلبه مواقف التعبير والفهم والمعرفة فى حياته العامة والخاصة. وتصبح المناشط بمثابة المعامل التى يتدربون فيها على تطبيق ما سبق أن تعلموه فى حجرات المدرسة وتثبيته وإتقانه وتنميته، أو هى بمثابة همزة الوصل بين المقررات الدراسية وما ينتظر الطلاب فى حياتهم المستقبلة من نشاط لغوى.

٢- يدرب الطلاب على استخدام اللغة استخداما صحيحا ناجحا فى مواقف الحياة العملية، وما تتطلبه هذه المواقف من فنون التعبير الوظيفى والإبداعى. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق ما يجرى فى الندوات والاجتماعات من حديث وحوار ومناقشة ومناظرة ومرافعة ودفاع وما يمارسه الطلاب من تحرير وكتابة فى الصحف والمجلات المدرسية ومحاضر اللجان المختلفة وسائر مجالات التعبير.

٣- يصل الطلاب بالتراث العربى والمترجم إلى العربية، وذلك عن طريق القراءة الحرة فى مكتبات الفصل والمدرسة والمنزل والمكتبات العامة، وعن طريق قراءة الصحف والمجلات والدوريات، والاستماع إلى المحاضرات والأحاديث والقصص، وضروب الإنشاء والإلقاء والتلاوة التى يستمع إليها الطلاب عن طريق الإذاعة والتسجيل.

٤- يقوى شخصية الطلاب، ويربيهم خلقيا واجتماعيا ووجدانيا ويعدهم للحياة العامة، ويدربهم على القيادة والزعامة واحترام رأى الجماعة، وذلك عن طريق النشاط المتمثل والمحاضرات والمناظرات والندوات والأحاديث الصحفية مع الشخصيات العامة وما يترتب على ذلك كله من تعبئة الجرأة والانطلاق فى الحديث والتعبير عن الرأى والاعتداد بالنفس والثقة بها وأساليب التعامل مع الناس.

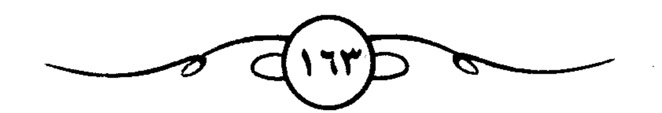
٥- يربى الطلاب تربية صحيحة فى مجالات الحياة الواقعية، ويتحقق ذلك عن طريق اشتراك الطلاب فى الحفلات التى تقام بالمدرسة فى مختلف المناسبات الدينية والقومية والاجتماعية، حيث يعدون الخطب والكلمات المثيرة ويتدربون على إلقائها، ويضطلعون بأدوارهم فى التمثيليات وينشدون الأناشيد، ويرسلون البرقيات، ويكتبون الرسائل والمقالات الصحفية فى المناسبات، بالإضافة إلى ما يقرؤونه وما يستمعون إليه من مختارات شعرية ونثرية.

٦- يساعد الطلاب على ممارسة القيم التى يقوم عليها المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى ممارسة عملية لكى تتأصل فى نفوس الطلاب وتتحول إلى عادات واتجاهات ثابتة. ويمكن أن يتم ذلك مثلا عن طريق التمثيل الذى يتم فيه التعاون بين الطلاب والمشاركة وتوزيع المسئوليات على أساس كفاية كل طالب لما يسند إليه من عمل، وفى معاملة المعلم لهم، واشتراكهم معه فى العمل واحترامه لآراء الطلاب وتصرفاتهم. وتدريبهم على تبادل الرأى واحترامه.

٧- يشغل أوقات فراغ الطلاب بما يتفق وميولهم ويدربهم على حسن الانتفاع به. ويتم ذلك باكتشاف هوايتهم وميولهم وتهيئة المجالات المناسبة أمامهم.

٨- تساعد فى معالجة الخجل والارتباك والميل إلى العزلة. ويتم ذلك عن طريق ممارسة أنواع النشاط وإشراك هذه الفئة من الطلاب فيه، وتشجيعهم على أن يظهروا شخصيتهم فى مجالات التمثيل والإنشاء والإذاعة والإعلان.

٩- تسهم فى الكشف عن المواهب والميول اللغوية والأدبية وإشباعها. ويتم ذلك عن طريق ملاحظة نشاط الطلاب اللغوى فى التعبير عن آرائهم وطرق تفكيرهم فى الكتابة والمحادثة، وأساليبهم فى التمثيل والمحاضرات، ونوع



الكتب التى يختـــارونها فى قــراءاتهم الحــرة، وقدرتهم فــى الشعــر والخطابة وتأليف القصص والمسرحيات. وعلى المعلم بعد اكتشاف هذه المواهب والميول اللغوية والأدبية أن يتعهدها بالرعاية لتنمــو وتزدهر بالتشجيع وتهيئة المجالات أمامها.

كما أن ممارسة النشاط المــدرسى يهدف إلى صناعة طلاب قادرين على أن يفكروا تفكيرا عميقا ومستقلاً فى مــواجهة المشكلات اليومية التى تواجههم، قادرين على تحمل المسئــوليات، وممارسة الديمــقراطية التى ارتضينــاها نظاما لحياتنا، والــتى تتطلب الفهم السليم والوعى الاجتماعى السليم. وتهدف إلى تحبـيب الطلاب اللغة القومية، والقراءة الجيدة الناقدة المتنوعة التى تثقف عــقولهم وتهذب أذواقهم، والتنافس على شراء واقتناء مؤلفــات ودواوين الأدباء والشعراء، والشغف بــالأدب الرفيع، والميل إلى المدارس التى يتعلمون فيها والاختلاف إليهــا فى غير أوقات الدراسة، وحب معلميهم والجلوس إليهم فى غير أوقات الدرس. كما تهدف إلى معرفة الطلاب للنظام وفلسفته قبل ممارسته على المستويات الخاصة والعامة وفى ضوء المصلحة العامة، وعلى هدى من الأساس الروحى. كما تهــدف بعد ذلك كله إلى إيجاد حــركة ثقافيــة على حب العلم والميل إلى البحث، وإشعار الطلاب بواجباتهم نحو وطنهم، وتعليمهم كـيف يمارسون حقوقهم ويحترمون حقــوق الغير، ويغلبون المصــلحة العامة على الأهواء الشــخصيــة، ويتطلعون إلى المثل العليا، ويتصفون بسداد الحكم والاستقلال فى الرأى وأصالة التفكير وحب العمل والجلد عليه، وضبط النفس، وحــسن المعاملة، والقدرة على تحمل المسئــولية وما إلى ذلك من الصفات التى تؤهل الشباب للكفاح فى ميــدان الحياة العملية. والتربية عن طريق ممارسة المناشط المتنوعة تعلم الطالب أسلوبا للحياة، لا يقــتصر أثره على المواقف التى استثارت نشاطه، بل يمتد إلى ميادين واسعة فى حياته المدرسية والمستقبلية.

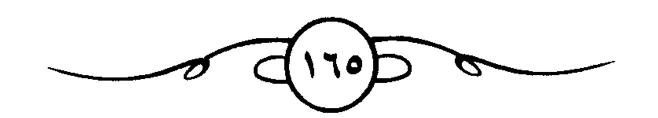
المعلم المشرف دوره ومواصفاته:

دور المعلم المشرف:

يخطئ المعلم لو تصور أن مسئوليته تنحصر فى العمل داخل الفصل الدراسى؛ ذلك لأن كثيرا من أهداف المنهج الدراسى والتى يسعى المعلم إلى تحقيقها تتحقق من خلال المناشط غير الصفية التى يمارسها الطلاب فى المدرسة وخارج الصف الدراسى، كما أن فاعلية المعلم داخل الفصل تتوقف على مناخ النشاط العام فى المدرسة. ومن هنا فإن المعلم مطالب بأن يمد مجال عمله إلى تنظيم جماعات النشاط والإشراف عليها والمساهمة فى التنظيم الإدارى والفنى والعلمى لهذه الجماعة.

يضاف إلى ذلك أن الإعداد العلمى للطلاب غير مقصود على ما يتم داخل الفصول، بل ؤن العديد من أهداف هذا الإعداد لا يتحقق بصورة كافية داخلها. والأساليب التى تسمح بها إمكاناتها المادية والزمنية. كما أن التربية المتكاملة تقتضى جو مناخ عام يسود المدرسة يهيئ للظروف والإمكانات المناسبة لتحقيق أقصى نمو ممكن للطلاب. فبسقوط الحواجز التقليدية التى تحيط بالعمل داخل الفصل تزداد إيجابية الطلاب، وتنمو قدراتهم وميولهم ومواهبهم، وترتفع درجة التعاون بين الطلاب ومعلمهم ويتم تبادل الفكر الحقيقى بينهم، وتزول بعض محددات التعلم كالحفظ والتذكر ليحل محلها الاهتمام بالابتكار والعمل العملى (٩ : ٢٣٦).

وللمعلم أغراض محددة من هذا النشاط يسعى إلى تحقيقها، ولديه معرفة بالوسائل التى تؤدى إلى هذه الأغراض، ودراية بالتلميذ وكيفية توجيهه الوجهات التى تصل به إلى تحقيق الأغراض المطلوبة. فهو لا يعطل نشاط التلميذ، بل يعينه عليه، ويفتح له الطرق ويفسح له الأفق حتى يتنوع نشاطه ويزداد بتوجيهه. وعليه أن يكسب ثقة التلميذ. ويشع فى نفسه الاطمئنان، ويسوسه فى هوادة إلى ما يبتغيه له من حصائل النفس ومزايا الشخصية.



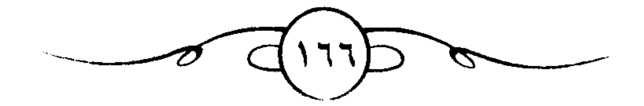
ولذلك كان علـى المعلم أن يداوم دراسة وسائلـه ونقدها والبعث فـيهـا وتعديل عناصرها، عليه أن يسترشد بدليل للمنـاشط يعرفه بكل جديد من المناشط، وبأهدافها، ووسائـل تحققـها، وبالـصفات التـى يجب أن يتخلى بهـا والتى تيسـر له التفـاعل مع تلاميذه، وتأكيد علاقات سليمة بين التلاميذ بعضهم البعص وبالجماعة التى ينتمون إليها من خلال مـا يمارسونه مـن نشاط. وواجب المعلم أيضا الإشـراف على نشاط التلمـيذ وحسن توجـيهـه لأن نشاطه فى الجـماعات المخـتلفة دلالة على تصـرفاته فى المجـتمع المدرسى وغير المدرسى.

والمعلم الناجـح عليـه أن يتـفق وطلابه على النشـاط الذى سـيقـومـون به فى جماعات، وأن يوجههم ليقسموا أنفسهم إلى جماعات صغيرة لا يزيد عدد أعضائها عن خمسـة أو ستة أشخاص لأن الجـماعات الكبيرة تتـيح الفرصة للجلبة ولا تنتج كـثيراً، وعلى المعلم أن يهيئ ظروف العمل الجـيد وإمكانياته وأماكنه ووقته وأهـدافه وأن يساعد الجماعـة على أن تختار مقرراً لهـا من بين أعضائها، وأن يتفق مـع طلابه على القواعد التى تتـبع فـتؤدى إلى نجـاح العـمل، على أن تكون هذه القـواعـد صفـة تعـدل عند الضرورة، وأن يتأكد من أن كل عضو فى جماعته يقوم بعمله.

والمعلم الناجح يحـب أن يبدأ مع الطلاب بـوضع خطة للعـمل الجمـاعى، وأن يشارك الجـماعـة فى حل المشكلات والصعـوبات التى قد تعـترضهـا وأن يوجهـها عند التخطيط والتنفيذ وأن يشـاركها فى التقويم البنائى الذى يترتب عليه تعـديل سير العمل وقياس مدى تقدمه وكذا فى التقويم النهائى فى ضوء الأهداف الموضوعة مسبقًا.

مواصفاته:

ويجب أن يكون المعلم مثقفًا واسع الأفق ومؤمنًا بدور العـلاقات الإنسانية الطيبة فى تربية الطلاب تربية سليمة، وأن يكون قدوة فى اختيار كل طالب للعمل الذى يناسبه حسب مـيوله واهتمـاماته واتجاهاته، وصـفاته وسلوكـه وعلاقاته الإنسـانية، وأن يكون مبتكراً مـبدعًا مقبلاً على التـجريب العلمى الذى يعينه على النمو المهنى المسـتمر، وأن يكون مؤمنًا بخطورة عمله مخلصا فى أدائه، وأن تتكون كفايته فى مهنته وخبرته بها فى المستوى اللائق لصناعـة الأجيال، وأن يكون لديه اتجاه يقظ واع نحو جـوانب التقدم فى المعرفة الإنسـانية فيزود نفسه بحقـائق تمكنه من النهوض بعمله، وتحفزه ليكتـشف بنفسه حقائق جديدة.

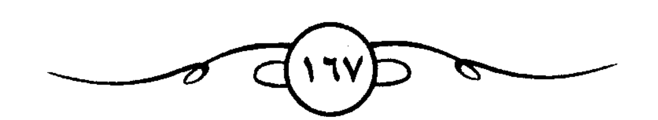


والمعلم فى جماعات النشاط هو أكبر الأعضاء سنًا، وأكثرهم علمًا ومسئولية. فهو الذى يقود جماعته ويوجهها فى التخطيط لبرنامج الجماعة وفى تنفيذه، وهو بذلك يقوم بأدوار مختلفة أكثر من أعضاء جماعته. غير أن الدور الرئيسى للمعلم يتحدد فى أنه قائد الجماعة وهو الذى يجعل الطريق واضحًا للجماعة، ويحاول تجربة أفكار جديدة، وينتقد العمل الضعيف، ويؤكد إنجاز العمل فى وقت معين، أى أنه يوجه ويتصرف وينسق العمل ويتخذ القرارات. وعلى المعلم قبل ذلك كله أن يؤكد العلاقات الإنسانية فى سلوكه فيقوم بأعمال بسيطة تجعل انضمام الفرد للجماعة أمرًا محببًا للنفس، ويجد متسعًا من الوقت ليستمع إلى أعضاء الجماعة، ويوضح ما يقوم به من عمل، ويعامل الأعضاء على قدم المساواة، ويبدى استعداده لأن يقوم بعمل تغييرات، ويحصل على موافقة الجماعة قبل البدء فى العمل، ويتطلع إلى تحقيق الرفاهية الشخصية لكل فرد فى الجماعة، ويضع آراء الجماعة واهتماماتهم ومشاعرهم فى الاعتبار، ويحترم أفكار التلميذ ومقترجاتهم وآرائهم الشخصية.

شروط اختيار المشرف:

ومن أهم الشروط التى يجب مراعاتها عند اختيار المشرف على النشاط أن (٢٧: ٥٦ _ ٥٧):

* يتصف بالذكاء والحماسة القلبية فى العمل. فنجاح النشاط يرتبط بصفات المشرف عليه وقدرته، والذكاء مطلب أساسى لفهم الطلاب وحسن قيادتهم بأسلوب ديمقراطى لاختيار أسلوب العمل الفعال، تقديم أفكار مبتكرة، واقتراح أفكار مفيدة. والحماسة القلبية مطلب مهم أيضا فى إنجاح النشاط حيث توفر الحماسة درجة عاليه من النشاط والحركة والاهتمام بالعمل والميل إليه ويكتسب الطلاب حب العمل والنشاط ودوام ممارسته.
* يؤدى دور المستشار للنشاط. فهو بما توفر له من فهم الطلاب وفهم لطبيعة النشاط وهدفه يوجه طلابه فى ود وصداقة دونما تسلط أو ضغط، لأن النشاط هو نشاط الطلاب لا نشاط المشرف، وعليه أن ينفذ بواسطتهم النشاط على أن يجد لنفسه مكانة فى مواقف المشورة وعند الخطأ ليوجههم ويرشدهم وييسر لهم دونما تنفير.



* الحاجة إلى مستشارين متخصصين لإنجاح النشاط مع الاحتفاظ بالمسئولية الأولى للمشرف. وهؤلاء المتخصصون يعملون على تزويد الطلاب بخبرات ناجحة، ويخفف من أعباء المشرف عند الحاجة إلى جوانب متخصصة لإنجاز النشاط.

* مسئول مسئولية تعليمية فى قيامه بالنشاط. فهو جزء من واجباته التعليمية، ولا يحق له أن يتخلى عنه، وألا يتحمل أعباء أكثر من طاقاته الموزعة بين أكاديمى وآخر للنشاط، وعلى إدارة المدرسة أن تحقق جانبى الإيجابية والتوازن فى توزيع واجبات المعلمين.

ومن نتائج دراسة خاطر وشحاته يمكن التركيز على الشروط الآتية:

* يتناول تقويم المعلمين مشاركتهم فى الإشراف على المناشط غير الصفية، ومدى نجاحهم فى تحقيق أهداف النشاط الممارسى.

* يشكل مشاركة المعلمين فى النشاط جزءًا أساسيًا من جداولهم المدرسية وأعمالهم التربوية داخل المدرسة.

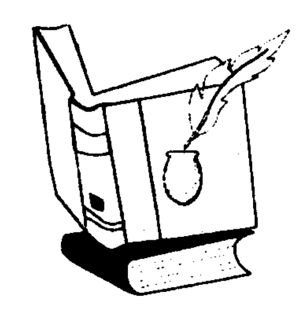
* يقوّم المعلمون طلابهم فى ضوء مشاركتهم فى المناشط غير الصفية فى الدرجات المخصصة للطلاب عن أعمال السنة، وفى الامتحانات النهائية آخر العام الدراسى.

* يقوم المعلمون بتعريف الطلاب بأهمية المناشط وكيفية المشاركة فيها ونظام العمل داخل الجماعة. ويتم هذا التعريف فى بداية كل عام دراسى، ويشارك فيه المعلمون بحسب تخصصاتهم والمناشط المرتبطة بهذه التخصصات.

يشجع المعلمون طلابهم على المشاركة فى المناشط وعليهم أن يبينوا وأولياء الأمور أهمية هذه المشاركة وعائدها التربوى والنفسى على أبنائهم.

يفيد بعض المعلمين المدربين على ممارسة النشاط - زملائهم من غير القادرين على تنظيم النشاط أو ريادته، وتزويدهم بخبرات وممارسات ناجحة، وإرشادهم إلى البحوث والكتابات التربوية فى هذا المجال لتنميتهم مهنيًا فى مجال المناشط غير الصفية.

الفصل السادس عشر



أسس النشاط المدرسى

التدريس والنشاط المدرسى:

وإذا كانت عملية التدريس تراعى مجموعة من الأسس التربوية لضمان صحة مساراتها لتعكس الأهداف المنوطة بها فكذلك الحال فيما يتعلق بالنشاط المدرسى، فلابد أن يقوم على أسس تربوية تحقق أهدافه. ومن أهم هذه الأسس ما يأتى (٢٩: ٩ ـ ١١):

* يقوم النشاط على التلقائية الموجهة، ويجرى فى جو ديمقراطى تسوده الحرية والتفاهم وتبادل الرأى واحترامه، والاعتراف بقيمة الفرد بالنسبة إلى المجموع وبقيمة المجموع بالنسبة للفرد.

* يجرى النشاط فى مجالات حيوية مما تزخر به مواقف الحياة العملية فى المجتمع. فتهيئ للطلاب مجالات شبيهة بالتى تواجههم فى الحياة العامة ويتناولون أمورا حيوية فى مجتمع مدرسى هو صورة مصغرة من مجتمعهم العام.

* يكون بين النشاط وفروع اللغة العربية تكامل فى إطار أهداف تعليم اللغة العربية. فوحدة الأهداف بين فروع اللغة والنشاط تستوجب أن يكون بينها توافق وانسجام وتكامل، فما يجمل فى المقررات الدراسية يفصله النشاط، وما لا يتسع له الوقت المخصص لدروس اللغة العربية فى شكل حصص مقررة يجد مجاله الرحيب فى فترات النشاط التى تتميز بالجدة والطرافة.

أسس النشاط المدرسى:

وهناك عدد من الأسس العامة التى تقوم عليها المناشط المدرسية من أهمها:

* المناشط تمارس فى أثناء اليوم الدراسى على أن يخصص لها وقت يحدد فى الجدول الدراسى الأسبوعى، وفى آخر اليوم الدراسى.

* المناشط يعفى من أعبائها المالية للطلاب. ويمكن أن يشارك فى هذه الأعباء مجلس أولياء الأمور.

* المناشط جزء عضوى فى المنهج، وعلى الطلاب المشاركة الفعالة فى أحد هذه المناشط أو فى أكثر من نشاط.

* المناشط يجب تقويمها من الطلاب والمشرفين عليها لتعديلها وتحديد شروط المشاركة فيها.

* يشارك فى توجيه المناشط معلمون متحمسون أكفاء لديهم خبرة.

* يمارس كل طالب نشاطا واحدا على الأقل بحيث تختار المناشط من قبل الطلبة بناء من وحى رغباتهم وميولهم وقدراتهم.

* ودراية بالنشاط والجوانب النفسية للطلاب، ولديهم القدرة على أن يختاروا من صور النشاط ويكيفوها مع ظروف المدرسة التى يعملون فيها.

أسس فعالية الطلاب:

أما أسس ممارسة الطلاب فى المرحلة الثانوية للمناشط بأنواعها المختلفة من أهمها:

* مشاركة الطلبة فى كل نشاط بحيث يسهمون إسهامًا فعليًّا فى مراحله المختلفة فى عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

* الاهتمام بأسلوب العمل وطريقته من حيث تقسيمه بين الطلبة، وتحميله مسئولية هذا الاختيار.

* ممارسة الأسلوب الديمقراطى السليم، والاحترام المتبادل فى التعامل بين الطلبة والمعلم المشرف على النشاط وبين الطلبة أنفسهم، على أن تتسم مسئولية المعلم المشرف على النشاط بطابع التوجيه والإرشاد.

* الاستفادة من الإمكانات المتاحة إلى أقصى حد ممكن، بحيث يتم الإفادة من الطلبة ذهنيًّا ونفسيًّا، ومن البيئة المادية والبشرية، وخلق الحوار والتفاعل بين هذه الإمكانات بما يؤدى إلى تنمية الفرد والبيئة.

* العمـل بين الطلبة فى المناشط يقـوم على أساس روح الفـريق بحيـث يتدرب الطلبة على توزيع العمل والتعاون فى إنجازه بشكل متكامل.

* والإيمان بأن النشاط بأنواعه المختلفة له هدف تربوى يدرب على التفكير ويدفع إلى العمل والحـركة، ويعـين على الابتكار، ويساعد عـلى استثـمار الوقت، ويسـهم فى تحسـين دخل الفرد، ويربـط الطلاب بمجتـمعـهم المدرسى وغيـر المدرسى.

وهناك بعض الأسس الأخرى المرتبطة بفعالية الطلاب وهى (٢٧: ٤٧ ـ ٦١):

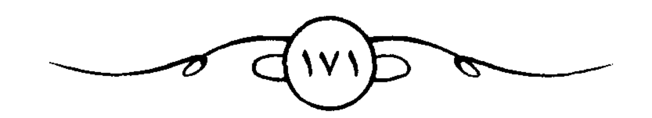
* الطالب مواطـن نشط حر منطلق يمـارس حياته داخل المدرسـة وسط جمـاعة يحقق ذاته وذوات الآخـرين، وتنظر المدرسة إلى طلابها عـلى أنهم مواطنوها الأصليون الذين يشكلون برامج نشاطهم بما يتواءم وميولهم الحقيقية.

* اشتراك الطلاب فى النشاط أمر محدد ومحدود. فالطالب له أن يختار من بين المناشط ما يفضله ويميل إليه على أن تتم مسـاعدته وترشيده حتى لا يبالغ فى مشاركته فى المناشط على حساب وقته ودراسته الأكاديمية، وحتى لا يؤدى به الأمر إلى إنتاج غير مقبول فى المناشط والدراسـة معًا، وليتيح الفرصة لمشاركة غيره فى النشاط.

* المشاركة فى النشـاط مطلب ديمقراطى. فلا يصح الحكم على درجة صـلاحية الطالب للمشاركة فى نشاط ما دون أن يأخذ فرصة متكافئة فى عضوية جماعة النشاط حتى يكتشف قـدرته وينميها. فميل الطالب واهتمامـه وإقباله الطبيعى هو الطريق إلى ممارسة النشاط.

وهناك بعض الأسس المرتبـطة بفعـاليـة الطالب فى ممارسـة المناشط، وهى أسس أكدها مؤتمر تربوى بحث مشكلة المناشط المدرسية وهى:

* إتاحة الفرص للطلبة لمعرفة أنواع المناشط، واختـيار ما يتمشى منها مع ميولهم ويلائم استـعداداتهم دون أن تفرض عليـهم ألوانا معينة، بل علينا أن نحـترم آراءهم وتطلعاتهم حتى يستقروا على ألوان محددة، عندما نستطيع أن نكتشف قـدراتهم، ونبرز شـخصـياتهم ونفـسح المجـال أمامـهم للمبـادأة والتجـديد والابتكار.



* عدم الاقتصار فى ممارسة المناشط على الوصول بالطلبة إلى مستوى المعرفة المجردة، بل تحفيزهم إلى المجالات التطبيقية التى تجعلهم يفكرون ويعملون بأيديهم ويلمسون نتائج جهودهم بأنفسهم فتزداد قدرتهم على الأداء ورغبتهم فى الانطلاق.

* اعتبار المناشط امتدادا للبرامج التربوية التى يحصلها الطالب فى حجرات الدراسة، وبحيث تكون ممارسة النشاط مشبعا بالقيم السلوكية الحميدة بروح الهواية المقرونة بالمتعة والترويح والإنتاج.

* مراعاة قدرات الطلبة فى العمل والنشاط والإنتاج باعتدال مع ضرورة توفير أوقات كافية للدراسة والترويح حتى لا يؤدى الإسراف فى ممارسة النشاط إلى إرهاق الأجسام والعقول وإهمال الدروس اليومية.

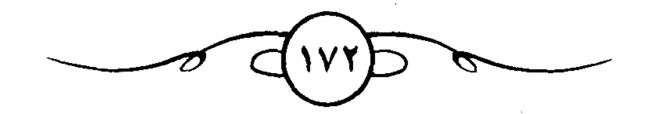
* الاهتمام بالطلبة الناشئين فى ممارسة المناشط بحيث يسبق ذلك توضيح أنواع المناشط حتى يأخذوا منها ما يناسبهم قدرة واستعداداً. وعلى المدرسة أن تفسح المجال للسؤال والاستطلاع والبحث والعمل فى يسر وعطف وعدم تعقيد عند ممارسة المناشط.

* توفير المعدات والأدوات التى تتطلبها المناشط وإرشاد الطلبة إلى إمكانات بيئتهم وخاماتها وسبل استخدامها والانتفاع بها.

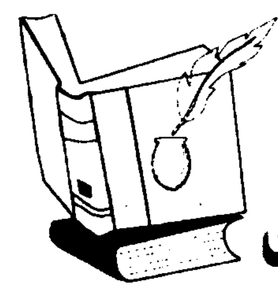
* توجيه المناشط إلى ميادين الإنتاج الهادفة التى تنفع الطالب عقليا وسلوكيا وماديا كما تفيد فى نمو المجتمع كله.

دعوة أولياء الأمور والمتخصصين فى المناسبات المختلفة للاطلاع على مناشط أبنائهم وإنتاجهم، وذلك لحفز أولياء الأمور على بذل مزيد من العناية والدعم.

* السير فى التدريب على النشاط بهوادة وتؤدة بحسب برامج النشاط التى تتفق مع مراحل نمو الطالب وقدراته.



الفصل السابع عشر



مجالات النشاط المدرسى اللغوى

الإذاعة المدرسية (١٦ : ٣٨١ ـ ٣٩٩):

مزاياها التربوية:

تحقق الإذاعة المدرسية أهدافًا تربوية كثيرة، وتتيح للتلاميذ جميعًا فوائد قيمة يعود بعضهـا على المشتركين فى إعـداد البرامج وإلقائها. ويعود بعـضها على سائر التـلاميذ المستمعين:

(أ) فهى تقوى شـخصية المذيعين، وتدربهم على حـسن الأداء، وجودة الإلقاء، وتعودهم إتقان اللغة، ودقة الأساليب، وتهيئ لهم مواقف حية طبيعية، بريئة من التكلف محببـة إلى نفوسهم، يستخدمـون فيها اللغة استخـداما ناجحًا؛ وهى بذلك تصقل مواهبـهم، وتشحذ ميولهم، وتربى فيـهم الجرأة، والقدرة على الارتجال، وسرعة الخاطر، ومن ناحية أخـرى تنمى معارفهم، وتدفعهم إلى الاعتماد على أنـفسهم فيما يحصلون من شـتى المصادر لإعداد المادة التى سيلقونها فى الإذاعة.

ومن الطلاب من يـبـدو فـيـهم الميل إلى الفـرديـة، والزهد فى الحـيـاة الجماعية، أو يستبـد بهم الشعور بالضعف والنقص والتخلف، فلو دفع هذا الصنف من الطلاب إلى الاشتـراك فى هذه البرامج الإذاعيـة، وظفروا بشىء من العناية والتدريب والتشجيع لكان لهم من هذه الإذاعة خير علاج.

(ب) وتعد الإذاعة بالنسبة إلى المستمعين مصدرًا من أهم مصادر الثقافة المتجددة؛ فـهى تزودهم بألوان طـريفـة من المعـارف والخـبـرات، وتأخـذهم بحـسن الاستماع، ودقة الفهم، والقدرة على النقد والحكم.

(جـ) والإذاعة المدرسيـة أداة ناجحة فى خلق الوعى المستنـير، وتكوين رأى عام موحـد فى المدرسـة، وربط أفراد المجـتمع المدرسى، ودعم الوحـدة الفكرية

بينهم، وربطهم كـذلك ـ بالمجتمـع الخارجى الذى يتمـثل فى أهل الحى، بما تذيعه المدرسة عليهم من ألوان مختلفة، فى شتى المناسبات.

التنظيم الفنى للإذاعة المدرسية:

الإذاعة المـدرسية وسـيلة تعليـميـة ناجحـة، يمكن استـخدامـها فى أكثـر المواد الدراسية، فينبغى مراعاة ذلك فى تنظيمها، واختيار مادتها، ومن وجوه هذا التنظيم.

١- أن تعهـد المدرسة بالإشراف على الإذاعـة، إلى هيئة ثابتـة من مدرسى المواد المختلفة، على أن يكون أحدهم ـ على الأقل ـ من مدرسى اللغة العربية.

٢- أن تضع هذه الهـيئـة نظامًـا يسمح لأكـبر عـدد ممكن من تلامـيذ المدرسـة بالاشتراك فى الإذاعة؛ كأن يخصص لكل فصل أسـبوع، يعرض فيه برنامجًا متـكاملاً منوعًـا، أو يخصص لكل أسـرة فى المدرسة أسـبوع أو أسـبوعـان متتاليان.

٣- تتولى هيئة الإشـراف التوجيه إلى الألوان الإذاعية المناسبة، وإرشـاد التلاميذ إلى المصادر المختلفة التى يسـتعينون بها فى إعداد مواد الإذاعة، ومـراجعة ما يعده التلاميذ منها، واختيار برامج أسبوعية، تعلن للتلاميذ بلوحة الإعلانات فى أول كل أسبـوع. على أن تتسع هذه البـرامج للإذاعات الإضافـية. التى تقتضيها مناسبات طارئة.

ومن أهم ما تـتولاه هذه الهيـئة المشـرفة تدريب التـلاميذ علـى أساليب الأداء، وكسب المهـارات اللغوية التى تتـصل بالصوت ارتفـاعًا وانخفـاضًا. وبالنطق وضوحًا وتنويعًا .... ونحو ذلك.

وإذا أرادت المدرسة أن يتخذ النشاط الإذاعى معرضًا للتسابق بين الفصول أو الأسـرة أو جمـاعات النشـاط المدرسى، فإن هيـئـة التحكيم تتـألف من المشرفين على الإذاعة وممن يضاف إليهم من المدرسين.

مادة الإذاعة وبرامجها:

البرامج الإذاعيـة الناجحة هى التى تتمـثل فيها طرافة المادة، وتنوع الثـقافة، مع التجـديد والابتكار، والذى يعنينا أن نوضحـه الآن، إنما هو الجانب الذى يتـصل باللغة العربية، وتحقيق أهدافها، وفيما يلى بعض الألوان المناسبة:

١- نشرة الأخبار، وتتضمن طائفة من الأنباء العامة، يقتبسها التلاميذ من الصحف اليومية، وطائفة من الأنباء المدرسية. يستمدها التلاميذ من رواد الفصول أو عمداء الأسر، أو الأجهزة المدرسية المختلفة.

٢- التعليق على الأنباء. ويستدعى هذا مهارة فى النقد، وصدق الحكم، وهذا التعليق يعده بعض الطلبة، ويراجعه أحد المشرفين، لضبطه وتبرئته من الشطط والإسراف.

٣- التنبيهات المدرسية، ومن أمثلها: احترام نشيد الجمهورية، وأصغ إليه فى صمت وسكون؛ فكل حركة أو كلام فى أثناء عزفه أمر لا يتفق مع قداسة النشيد.

٤- التوجيهات السلوكية: ويقصد بها توجيه أنظار التلاميذ إلى ألوان من السلوك الحميد الجديرة بالإقتداء، وألوان أخرى لا تليق بالتلاميذ المهذبين، ويمكن أن تصاغ هذه التوجيهات تحت عناوين مثيرة، مثل: هل تقبل؟ أو يعجبنى ولا يعجبنى، أو مناظر مؤلمة، أو صور مثالية، أو كيف تستذكر دروسك ؟ أو نحو ذلك مما تسفر عنه الرغبة فى التجديد والإثارة والابتكار.

٥- قصص جذابة طريفة يؤلفها بعض التلاميذ، أو يقتبسونها.

٦- تمثيليات قصيرة تتصل بالأحداث القومية، أو بالموضوعات الدراسية المنهجية.

٧- مقطوعات من الشعر الخفيف الرائع، للتدريب على إجادة الإلقاء وتصوير المعانى.

٨- بريد الطلبة: ويشمل الأسئلة والمقترحات التى يتقدم بها التلاميذ ويلقونها فى صندوق خاص، يعلق فى فناء المدرسة، فتذاع نماذج من هذه الأسئلة والإجابة عنها، ونماذج من تلك المقترحات مع خلاصة للرأى فيها.

٩- بعض الفكاهات والطرائف، على أن تكون فى أسلوب مهذب ومن ذلك: وقف بباب أحد الأغنياء سائل، اسمه هارون، ولما طال وقوفه وإلحاحه، قال الغنى لأحد خدمه؛ قل لهارون ينصرف، فرد السائل: قل لسيدك: هارون لا ينصرف.

وكان أحد الوزراء يكره ابن الرومى الشاعر؛ لطول لسانه فى الهجاء، فدس إليه السم فى طعام قدمه له، فلما أكله ابن الرومى وشعر بالألم عرف

السر، فقام من مجلسه يتلوى، فقال له الوزير: إلى أين أنت ذاهب ؟ فأجابه ابن الرومى: إلى حيث أرسلتنى، فقال الوزير: سلم على والدى، فقال له: ليس طريقى إلى جهنم.

والأدب العربى زاخر بأمثال هذه الطرائف، التى تجمع بين الثقافة والترفيه.

١٠- بعض الأناشيد الجديدة التى تؤلف لمناسبات خاصة.

هذه بعض الألوان، نعرضها على سبيل التمثيل، ونطمع فى أن تضيف إليها هيئة الإذاعة ألوانًا أخرى طريفة.

الفوائد اللغوية للإذاعة المدرسية:

١- التمرس باللغة الفصحى، ويتضح ذلك من التزامها فى كل ما يذاع هذا فائدة للمتكلم والمستمع معًا.

٢- توسيع آفاق التلاميذ، وتنمية أفكارهم، وتزويدهم دائما بمواد جديدة ينتفعون بها فى تعبيرهم.

٣- جودة الإلقاء، وذلك شرط أساسى للوقوف أمام جهاز الإذاعة، ويمكن بإذاعة بعض الخطب والقصائد المسجلة تدريب المستمعين على الإلقاء الجيد.

٤- التدريب على تأليف القصص والتمثيليات، وتزداد هذه الفائدة إذا اتخذ هذا التأليف مجالاً للمسابقات، ونيل الجوائز.

٥- التدريب على القراءة السريعة، ودقة الفهم، وجودة التلخيص، وذلك بالرجوع إلى الصحف، لإعداد نشرة الأنباء. وهكذا.

الصحافة المدرسية:

أهدافها:

تحقق الصحافة المدرسية كثيرًا من الأهداف التربوية العامة، وأهداف اللغة العربية بوجه خاص.

١- فهى ترمى إلى تكوين رأى عام موحد فى المدرسة، وإلى توجيه المجتمع المدرسى إلى الانتفاع بكل ما يتاح له من فرص التقدم والنمو.

٢- وهى وسيلة ناجحة لتوسيع آفاق التلاميذ صلتهم بالحياة. وذلك بدراسة مشكلاتهم، ومتابعة أحداثها، والتزود بألوان من المعارف المتجددة.

وللتلاميذ من وراء ذلك مكسب لغوى كبير، فجهدهم الصحفى يدفعهم إلى التوسع فى القراءة، وإلى إجادة الفهم، والتمرس بألوان النقد، والتعليق والتعبير، ويبدو أثر ذلك واضحًا فى تفوق التلاميذ الصحفيين فى ميادين القول والكتابة.

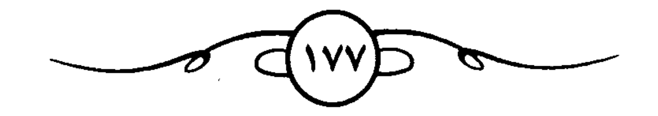
٣- والصحافة المدرسية تهيئ للتلميذ فرصة التعبير عن نفسه، والكشف عن مواهبه وميوله، والتزود بالوسائل الناجحة فى إعداده للحياة. والتمرس بالأساليب المهنية منذ صغره؛ فيشب وقد اكتسب خبرات قيمة تجعله أكثر نجاحًا فى المستقبل.

٤- والصحافة المدرسية مصنع لتكوين شباب يؤمنون بالحق والحرية والمثل الإنسانية الرفيعة، وكثير من الآراء والموضوعات التى عرضتها الصحف المدرسية فى الفترات الماضية يشير إلي أن معظم قادة الرأى، وحملة الأقلام، بدءوا خطواتهم فى صحفهم المدرسية كما أن سجلات المدارس تثبت أن كثيراً من قادة بلادنا قد اشتركوا فى تحرير المجلات المدرسية، واتخذوا من هذه المجلات - مع ضيق نطاقها - منبرًا حرًّا تنبعث منه صيحات الحق، والهتاف بالحرية.

٥- والاشتراك فى تحرير الصحف المدرسية يحمل التلميذ على الإبداع والابتكار فى اختيار الموضوعات، وأسلوب العرض، وانتقاء العناوين، وتنسيق الصور.

٦- والصحف المدرسية معرض تتراءى فيه جهود المدرسة، وآثارها التربوية، ومرآة صادقة لما تبذل المدرسة من أنواع النشاط، وألوان التجريب، وما ترسمه من أساليب القيادة والتوجيه، والنوع الناجح منها يضع أمام المطلع صورة معبرة عن الحياة المدرسية، لا تقل فى قوة دلالتها عما تؤديه زيارة المدرسة.

٧- وبعض الأبواب التى يحررها التلاميذ فى الصحف المدرسية، تضطرهم إلى أن يتصلوا بشخصيات مختلفة، يسألونها ويناقشونها ويستطلعون رأيها فى



مسائل خاصة، وفى هذا كله تدريب على ألوان متعددة من فنون القول، وآداب الحديث، وطريقة البحث والحوار والمناقشة.

٨- والصحافة المدرسية نشاط جماعى، يقتضى التعاون والتنظيم، وفهم الأهداف والتقاء الأهواء والميول، كما يقتضى المثابرة والاعتماد على النفس، وكل هذا يربى فى التلاميذ الخلق الطيب، والتمرس بصفات الرجولة.

أنواع الصحف المدرسية:

١- صحيفة الفصل:

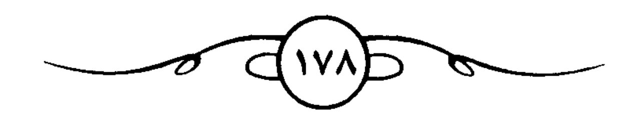
وهى التى تعبر عن الفصل بوصفه مجتمعًا صغيرًا، له أخباره ونشاطه، ويختار الفصل لصحيفته اسما خاصًا تعرف به. ويتولى إعدادها مجموعة من طلاب الفصل، يوكل إلى كل منهم أن يحرر بابًا أو موضوعًا، ثم تتولى مجموعة أخرى إخراج العدد التالى ... وهكذا بحيث يتاح لكل تلميذ فى الفصل أن يشترك فى صحيفة فصله أكثر من مرة. كما يتاح للموهوبين فى الرسم والخط أن يسهموا بفنهم فى تنسيق هذه الصحيفة.

وطريقة إعدادها أن يكتب كل تلميذ فى المجموعة مقالا صغيرًا. أو قصة طريفة أو تعليقًا على صورة، أو فكاهة، أو خبرًا، أو لغزًا، أو غير ذلك مما يصلح للنشر، ثم تعرض هذه المادة على المشرف، فيناقشها مع أصحابها، ومع زملائهم المشتركين، ويختارون لها العناوين الصالحة والصور المناسبة.

ويتوقف نجاح هذه الصحيفة على جودة التخطيط لها، ودقة الإشراف عليها، وتنظيم العمل بين التلاميذ، وإرشادهم إلى تنويع الموضوعات، وتحرى الجدة والابتكار، وإثارة المنافسة بين المجموعات المختلفة، وتشجيع المجدين بالوسائل المغرية، كاتخاذ مادة الصحيفة موضوعًا للمناقشة فى بعض الدروس، أو للتنويه به فى الإذاعة المدرسية، أو نحو ذلك.

ولكى لا تطغى أعمال الصحيفة على أوقات التلاميذ، يجب ألا يستقل تلميذ واحد بهذه الصحيفة، كما يجب أن تصدر مرة واحدة فى الأسبوع.

ويجب عرض صحف الشهر الواحد للفصول جميعها فى مكان خاص؛ ليتاح للتلاميذ جميعًا أن يطلعوا عليها، وأن ينتفعوا بما فيها، وأن يوازنوا بينها، فيكون ذلك من أقوى عوامل المنافسة. والتجويد.



٢- صحيفة الحائط:

وهى التى تسجل نشاط جماعة الصحافة، وتعرضه عرضًا سريعًا متجددًا، وتتكون مادة هذه الصحيفة من جيد الأخبار والموضوعات التى تنتخب من مجلات الفصول، أو من مصادر أخرى، أو مما يبتكره التلاميذ، كما يمكن اتخاذ هذه الصحيفة معرضًا للأخبار المدرسية الهامة، وألوان النشاط المختلفة، وأداة لتوجيه المجتمع المدرسى توجيهًا سديدًا فى النواحى الثقافية والخلقية والصحية والرياضية ونحو ذلك، وينبغى أن تعلق هذه الصحيفة داخل إطار جميل، وفى موضع معين، يرتاده جميع التلاميذ، وأن تصدر مرتين فى الشهر على الأقل.

٣- صحيفة المدرسة:

وهى المرآة الصادقة لها، واللسان المعبر عن نشاطها، وقد تختار المدرسة لها اسما خاصًا، وقد تكتفى بتسميها «صحيفة مدرسة ...» أو «مجلة مدرسة ... ».

ويتولى تحريرها جماعة الصحافة من طلبة المدرسة، وقد يشترك معهم بعض المدرسين بنصيب محدود، وتتسع هذه الصحيفة لما لا تتسع له صحف الفصل، وصحف الحائط، من عرض نواحى النشاط المدرسى وصوره، وعرض الجديد من التجارب والنظريات، فى المواد المختلفة، وذكر البيانات والإحصاءات التى تصور بعض النواحى المدرسية، وفيها ـ كذلك ـ مجال لتنمية ميول الطلاب الموهوبين، فى كتابة القصة، أو المقالة، أو عرض الألوان الأدبية الأخرى، كالحكم والأمثال والرائع من الشعر ونحو ذلك.

وكل ما يعرض فى صحيفة المدرسة ـ مع تنوعه واختلاف مادته بين الأدب والعلوم، والرياضة، والفن، والنشاط الإذاعى، والتمثيلى، وأخبار الرحلات، والحفلات، والمعسكرات وغيرها ـ كل ذلك تدريب عملى على استخدام اللغة استخدامًا سليمًا، لا يتسنى داخل الفصول، فى الدروس التقليدية ؛ لأن الفصل والدرس لا يتسعان لكل هذه الألوان فى خدمة اللغة، وإنما تتسع لها تلك الصحيفة، التى يمارس فيها الطالب المحرر ربط اللغة بالحياة، ويجدها الوسيلة التى تعبر عن مشاعره وإحساسه فى مناحى تفكيره، وهو فى كل ذلك يتحرى العرض الشائق، والأسلوب القويم.

٤- صحف المناسبات:

وهى الصحف التى تصدر فى المناسبات المختلفة. كالأعياد الدينية أو القومية، أو الرحلات، أو الإقامة فى المخيمات الريفية، أو الشاطئية، أو نحو ذلك من المناسبات، ويمكن انتهاز مناسبة تتصل بشخصية لإعداد صحيفة، لا تقتصر على هذه الشخصية، بل تجمع أمثلة تشترك معها فى الفكرة، أو الصفة، وذلك كفوز أحد الرياضيين فى مسابقة دولية، أو استشهاد بطل فى سبيل بلاده. أو زيارة رجل عظيم للبلاد، أو عقد مؤتمر فى إحدى المدن العربية، فكل موضوع من هذه الموضوعات يصلح نواة لبحث إضافي يتناول مجموعة من الشخصيات التى تلتقى فى صفة مشتركة.

وقد أحسن أحد موجهى اللغة العربية توجيه التلاميذ فى إحدى المدارس إلى استغلال مناسبة خاصة فى إعداد بحث مطول، يتناول طائفة من أبطال التاريخ العربى، يشتركون مع صاحب هذه المناسبة، وذلك أنه رأى فصلاً يريد إصدار عدد عن الشهيد «عدنان مدنى» فقال للتلاميذ: أليس من الخير أن توسعوا نطاق هذا العدد فتجعلوه عن الشهداء وتكتبوا عن شهداء عصر النبوة (حمزة ومصعب) وعن شهداء الخلفاء الراشدين (عمر وعثمان وعلى) وعن شهداء العلويين (الحسين وجعفر الصادق) وعن الشهداء من الأئمة (أحمد بن حنبل وابن تيمية) وعن الشهداء فى ميدان السياسة (محمد كريم وعمر مكرم ومحمد فريد) وأخيرًا عن «عدنان مدنى» الذى أوحى بفكرة العدد ؟

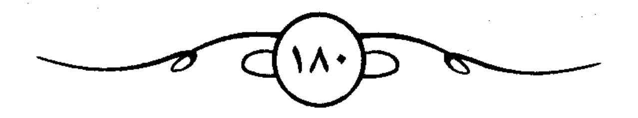
واستجاب التلاميذ لهذا التوجيه، وانطلقوا فى ظل هذا التخطيط الجديد. وأخرجوا عددًا قيمًا بعنوان «الشهداء» وقد كلفهم ذلك قراءات منوعة، واطلاعًا موجهًا أكسبهم معارف وخبرات قيمة.

التنظيم الفنى للصحافة المدرسية:

(أ) هيئة الإشراف:

بالنسبة لصحيفة الفصل، يتولى مدرس اللغة العربية لهذا الفصل الإشراف على هذه الصحيفة وتوجيهها، وإرشاد التلاميذ إلى الطريقة السديدة.

أما صحف الحائط ومجلة المدرسة وصحف المناسبات فتختار المدرسة هيئة للإشراف عليها من مدرسى المدرسة، على أن يكون من بينهم أحد مدرسى اللغة العربية.



(ب) هيئة التحرير:

بالنسبة لصحيفة الفصل يعتبر تلاميذ الفصل جميعًا محررين لهذه الصحيفة، على أن يتناوبوا العمل فيها مجموعات.

أما بقية الأنواع فتتكون هيئة التحرير من الطلاب النابهين الذين يبدو فيهم الميل والاستعداد لهذا اللون من النشاط، ويختار أحدهم للقيام بأعمال التسجيل "سكرتير".

(جـ) جمع المادة الصحفية:

١- يقوم أعضاء الأسرة الصحفية بتحرير الموضوعات، على أن يختار كل منهم الباب الذى يميل إليه.

٢- يشترك ممثلو الفرق والجماعات المدرسية فى الموضوعات المتصلة بنشاطهم.

٣- لطلاب المدرسة جميعًا أن يقدموا ما يشاءون من المادة الصحفية كالاقتراحات والتعليقات والبحوث والتجارب ونحوها.

٤- لجماعة التصوير مشاركة قيمة، بتقديم مجموعات من الصور، تمثل نواحى النشاط المدرسى، والمناسبات المدرسية المختلفة.

٥- قد يشترك ناظر المدرسة أو بعض المدرسين بموضوعات وآراء.

(د) مراجعة هذه المادة:

بعد أن يجمع «سكرتير» الصحيفة هذه الموضوعات، يقدمها إلى هيئة الإشراف؛ تتولى - وحدها، أو مستعينة بمن تشاء من المدرسين - مراجعتها، للتحقق من صحة مادتها، وسلامة عبارتها ثم تختار أجودها، وتنظمه فى تبويب منسق، ثم تعهد به إلى من بعده للطبع، فى صورته المهذبة الأخيرة.

القراءة الحرة:

(أ) أهميتها:

هذا لون من النشاط المدرسى، يصل الطلاب دائما بمنابعه الثقافية، ينهلون منها؛ فتتجدد معارفهم، وتنمو خبراتهم، ويزداد كسبهم اللغوى فى نواحى التفكير وأنماط التعبير.



وقد قالوا عن القـراءة: إنها من أعظم المهارات التى يكسبها الإنســان فى حياته، وقالوا أيضا: إنها النافذة التى يطل منها الإنسان على طرائف المعرفة والثقافة فى العالم.

وقد تخـرج كثـير من العظمـاء، وقادة الفكر، وأرباب الأقـلام، عن طريق هذه القراءة الحرة.

القراءة فى الخطة الدراسية:

للقـراءة فى الخطة الدراسيـة وقت محـدد، ولها - كـذلك - مادة محـدودة فى الكتب الدراسية، لا تكفى لتـحقيق الغايات الثقافـية واللغوية، ولا تنهض بالكشف عن مواهب الطلاب، وإشـباع مـيولهم القرائـية، ولهذا كـانوا فى أمس الحاجـة إلى روافد أخرى، يجدون فيها نهرًا عذبًا يسد حـاجتهم، ويروى ظمأهم، وينمى ثقافتهم فى سعة وحرية وانطلاق، والسبيل إلى ذلك إنما هو القراءة الحرة.

والغاية من القراءة الحرة:

١- أسمى هذه الغايات أن تصبح القراءة عـادة أصيلة فى نفس الطالب، تدفعه، وتلح عليه.

٢- ومن هذه الغايات أن نستبين قـدرة الطالب، ونكشف عن ميوله واتجاهاته فى اختيار الألوان التى يحبها، فهـذا يعيننا على أن نهيئ لكل طالب ما يميل إليه من مـواد القراءة، وأن نزود المكتـبة دائمـا بما يسد حـاجة الطلاب. ويســاير ميولهم من الكتب المختلفة الملائمة.

وليس من العســير أن نكشف هذه المواهب، وأن نتـعرف إلى تلك الميـول ؛ فإن صفحات الاستعارة تضع أمامنا رسما بيانيًا، يتضح منه اختلاف الطلاب فيما يؤثرونه من ألوان القراءة، فـهذا يؤثر القصص، وهذا يميـل إلى الموضوعات العلميـة، وذاك بفضل البحوث الأدبية. . وهكذا.

مجالات القراءة الحرة:

الحرية ـ بطبيـعتها ـ تأبى التقـييد والتحديد، فليـس لنا إذن أن نضع حدودًا لهذه القراءة الحرة، ولكننا فى المجال المدرسى، نفتح أمام الطالب مكتبة المدرسة، ونضع أمام عينه دائما مكتبة الفصل، ونرشده إلى طريق المكتبات العامة.

ولا تحقق غايتنا من دفع الطالب إلى القراءة، وجعلها عادة له إلا إذا نجحنا فى اختيار ما يقرؤه الطلاب، بحيث يكون شائقًا متجددًا، يساير ميولهم المختلفة، ومستواهم الفكرى واللغوى.

ومن جهة أخرى لابد من تنظيم خطة تمكن كل طالب من أن يستفيد من المكتبة فى أوسع نطاق، وأن يكون على صلة دائمة بما يستجد فيها من كتب ومجلات، وسبيل ذلك أن نعلنه دائما بالجديد، مع تعريف موجز به.

جماعة أصدقاء المكتبة:

تختار هذه الجماعة ممن عرفوا بحب القراءة، والميل إلى الاطلاع، وهذه الجماعة كما يفهم من اسمها - يدور نشاطها فى محيط القراءة، والاختلاف إلى المكتبة، ولا تنحصر الغاية من تأليفها فى إفادة أفرادها، وتنمية ميولهم القرائية، ولكن لها غاية أخرى، تعود على سائر الطلبة بمنافع جليلة؛ ذلك أن المدرسة تعد أفراد هذه الجماعة سفراء بين المكتبة والصحف من جهة، وطلبة المدرسة من جهة أخرى، وعلى هؤلاء السفراء أن يتابعوا - فى دقة واهتمام - كل ما يرد إلى المدرسة من كتب أو مجلات جديدة، وأن يعكفوا عليها، يطالعون أهمها، ويكتبون عن كل منها تعريفًا موجزًا، يعلنونه للطلاب فى لوح الإعلانات، ويحسن أن تقسم هذه الجماعة الكبيرة جماعات صغيرة، تتولى كل منها الإرشاد إلى مجموعة من الكتب، ذات أهداف خاصة، فتكون إحدى هذه المجموعات مثلا للقومية العربية، ومجموعة أخرى لغزو الفضاء، وثالثة لمؤتمرات الشباب، ورابعة للحركات التحريرية، وخامسة لأشهر الأعلام، وسادسة لغرائب الطبيعة، وسابعة للتصنيع والإنتاج القومى، كما يكون منها مجموعة تعرض قصاصات من الصحف، مما يكتب تحت هذه العناوين: «ما قل ودل» أو «فكرة» أو «نحو النور» أو مختارات من الصحائف الأدبية فى بعض الجرائد.. ونحو ذلك مما يغرى التلاميذ بالقراءة ويقفهم على نتائج عملية سارة، وإرشاد الطلبة إلى هذه المجموعات من الكتب قد يكون عن طريق التعريف بها فى خلاصات تعلق بلوح الإعلانات، وقد يكون بعقد ندوات يحضرها طلبة المدرسة، ويتولى فيها جماعة أصدقاء المكتبة عرض هذه الكتب، والتحدث عنها، بطريقة موجزة مركزة شائقة.



صلة النشاط القرائى بألوان النشاط الأخرى:

من اليسير أن ندرك أن كل نشاط لغوى يعتمد دائما على القراءة، فالإذاعة، والصحافة والتمثيل، والندوات، ونحوها، لا يستغنى عما يقرأ، وعمن يُقرأ.

ومن اليسير - كذلك - أن ندرك أن القراءة الهادفة تلقى من الطلبة قبولاً وحماسة. ولكى نستحث الطلبة على القراءة الحرة، ونشجع عليها من يعوزهم الميل إليها، نعمل دائما على دعم الصلة بين هذه القراءة والمناشط الأخرى، كالإذاعة والصحافة، فنجعل فى برامج الإذاعة فرصًا لعرض الطريف الجديد مما اطلع عليه الطلاب، ونجعل من صفحات المجلة - كذلك - متسعًا لأمثال هذه العناوين:

أحسن ما قرأت - من أعجب ما قيل - هل علمت؟ - هل قرأت؟ - هل تعرف؟ ... وهكذا.

نادى اللغة العربية:

من ألوان النشاط المدرسى المحبب ما يمارسه الطلاب فى نادى المدرسة، ويمكن تخصيص ناد للغة العربية، يجتمع فيه الطلاب، وتسوده روح العروبة، فى كل ما يعالجونه من الأحاديث والمناقشات، تدور بطريقة منظمة، أو بطريقة حرة، فتعقد فيه المباريات الشعرية، والمساجلات الأدبية والقصصية، إلى غير ذلك مما يبتكره المشرفون على هذا النادى، من مدرسى اللغة العربية.

والاجتماع فى هذا النادى فرصة طيبة للتسلية، والاستماع إلى الأغانى المختارة، والاطلاع على الصحف والمجلات، والكتيبات الصغيرة الحديثة، ويمكن - كذلك - أن تمارس فيه فنون شائقة مفيدة، مثل الألعاب اللغوية، ومسابقات الكلمات الأفقية والرأسية، ونحو ذلك مما يتسع للتجديد والابتكار.

كما يمكن أن تعقد فيه ندوات مختلفة، يدرب فيها الطلبة على الحوار، والإلقاء، وإدارة المناقشات، وتسجيل المحاضر، ويعالجون فيها أمورًا تهمهم، أو تهم أهالى الحى، ولا شك أن فى ذلك كله كسبًا لغويًا، يجنى ثمرته الطلاب.

التمثيل:

أهمية المسرح المدرسى:

يعد المسرح المدرسى دعامة قوية من دعائم التربية والتعليم:

١- فهو من العوامل المساعدة على نضج الطالب، واكتمال شخصيته، وتمرسه بفن الحياة فى اتساق مع نفسه، وانسجام مع المجتمع الذى يعيش فيه.

٢- والمسرح المدرسى يمد الطالب بالمعلومات، ويزوده بأنواع كثيرة من الخبرات والمهارات، فيدربه على الأداء المعبر، والنطق الواضح، كما يعوده الإلقاء الجيد، وتنويع الصوت، ورعاية ما يقتضيه المقام من ألوان السلوك.

٣- والتمثيل المدرسى عمل جماعى، يتوقف نجاحه على التعاون، والصبر، والمواظبة، وإنكار الذات، والاعتماد على النفس، وغير ذلك مما يخلق فى الطلاب صفات الرجولة.

٤- والمواقف التمثيلية علاج ناجح للطلاب الذين يغلب عليهم الخجل والتهيب، ويميلون إلى العزلة والانطواء.

٥- والتمثيل المدرسى يضفى على جو المدرسة المرح والبهجة والسرور، ويخفف عنه من أثقال الحياة الرتيبة الجافة الجامدة.

٦- وهو من الوسائل التعليمية التى تفوق غيرها فى توضيح المعلومات للتلاميذ، وتثبيتها فى أذهانهم، وتأثيرها فى سلوكهم، لأنهم يرون الأشياء أمامهم ماثلة ناطقة متحركة.

٧- ويمكن بالمسرح المدرسى توثيق العلاقة بين المدرسة وبيئتها، ومعالجة ما فى البيئة من أدواء اجتماعية، أو انحرافات سلوكية، أو نحو ذلك.

٨- والتمثيل المدرسى يتيح للطلاب فرصًا يستقلون فيها بحمل التبعات، والاضطلاع بالمسئوليات، ويتعودون فيها مواجهة الجماهير، دون خوف أو تهيب، ويدربون على ضبط النفس، وحسن التصرف ؛ بذلك تتكامل شخصياتهم.

تنظيم النشاط التمثيلى:

التمثـيل المدرسى يبدو نشاطه فى مجـالات مختلفة، على حـسب الغاية من كل منها:

١- فقـد ينهض الفصل وحده بتـمثيليـات قصيرة، يقـتبسـها المدرس، أو بعض التـلاميـذ النابهـين من الموضـوعـات الدراسيـة فى الأدب، أو التـاريخ، أو الاجتماع، أو المواقف الحيوية الخارجية.

٢- وقد يتألف من كل أسرة مدرسـية فرقة للتمثيل، تعرض نشاطها فـيما تقيمه من حفلات، أو ندوات.

٣- وقد تؤلف المدرسة فـرقة للتمثيل، ينتـخب أفرادها من الطلاب الموهوبين فى الفصول المختلفة، ويختار لها من المدرسين هيئة تشرف عليها، على أن يكون أحد أعضائها من مدرسى اللغة العربية؛ لتدريب الطلاب على النطق الصحيح السليم.

التمثيل المدرسى واللغة العربية:

إذا عد التمثيل المدرسى لونًا من النشاط العام للمـدرسة، فإنه يعد وسيلة تعليمية للغة العربية، ومقياسًا دقيقًا لمستوى الطلاب فيها:

١- فهو يحقق كـثيرًا من أهداف اللغة العربية، وقد أشـرنا إليها فى الحديث عن أهمية المسرح المدرسى.

٢- وهو خطوة من خطوات درس القـراءة للتلامـيذ الصـغار، إذا كـان الموضوع يصلح للتمـثيل، وكذلك هو خـطوة من خطوات تدريس القصة، فى حـصة التعبير، وحصة التهذيب.

٣- ويمكن تكليف بعض التـلاميذ تحـويل قصة مـقروءة إلى حـوار تمثيلى، مع بعض إضافات يخترعونها ؛ فيكون ذلك تدريبًا شائقًا على التعبير التحريرى، والتأليف المسرحى.

٤- وكثير من دروس الأدب ومـوضوعات القراءة تصلح للتمثيل ؛ فـيزداد إقبال الطلاب عليها، وفهمهم لها.



٥- والتمثيل المدرسى يزود الطلاب بطائفة كبيرة من المفردات الصحيحه، والأساليب الجيدة، ويعمر حوافظهم بعشرات من الجمل والتراكيب التى تسمو بأساليب فى التعبير.

حدثنى أحد المدرسين أن طالبًا فى أحد فصوله، كان زاهدًا فى حفظ النصوص، يملها، ويضيق بحفظها، ولم تكن تعوزه الشجاعة للمجاهرة بأن بينه وبين حفظ الأدب حاجزًا حصينًا، فقال له المدرس: سأزيل من أمامك هذا الحاجز الحصين، فقال له الطالب: هيهات، وأشرك المدرس هذا الطالب فى فرقة التمثيل، وعهد إليه بدور أساسى كبير، يرضى غروره وكبرياءه، وكانت التمثيلية شعرًا، فحفظ هذا الطالب ما يزيد على مائة وخمسين بيتًا حفظًا جيدًا، يزينه الأداء الجيد، والنطق الواضح المعبر، أى أن مجال النشاط المدرسى تكفل بما عجز عنه مجال التدريس.

أمور تجب مراعاتها فى التمثيل المدرسى:

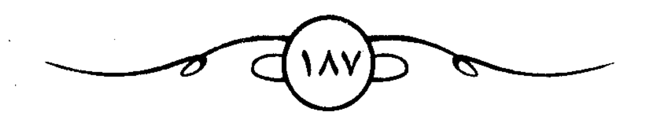
نذكر هنا بعض توصيات نرجو الاهتمام بها؛ لمعالجة ما يلاحظ على التمثيل المدرسى من عيوب تغض من شأنه، وتبعده عن غايته:

١- يحسن أن تقتصر التمثيليات المدرسية على ما يتصل بالموضوعات الدراسية، أو ما يصور حياتنا القومية والاجتماعية، وإذن فنحن لا نستحسن أن يقوم الطلاب بتمثيل روايات أجنبية لا تمثل شيئًا من حياتنا أو تاريخنا.

٢- يجب التزام اللغة العربية السليمة فى تمثيل جميع الروايات والفصول التمثيلية ما أمكن.

٣- من المستهجن جدًا أن تستعين الفرق التمثيلية فى المدارس بعناصر نسائية، تجلب من الأوساط الفنية؛ فليس التمثيل المدرسى غاية مقصودة لذاتها، ولكنه وسيلة تثقيفية تعليمية.

ومن المؤسف أن القائمين على المسرح المدرسى يجيزون للمدارس الاستعانة بهذه العناصر النسائية، ويجعلون لذلك اعتبارًا فى تقويم عمل الفرقة، وترتيبها فى جدول المسابقات التمثيلية.



الجماعة الأدبية:

من مظاهر النشاط المدرسى فى المجال اللغوى تأليف الجماعات الأدبية، وقد لوحظ ـ مع الأسف ـ أن هذه الجماعات التى تؤلف فى المدارس تضطرب فى مجال تقليدى، لا يتيح لها النمو والانطلاق ؛ فالإشراف عليها مسند إلى أحد المدرسين وقد يكون لها سجل يشمل قائمة بأسماء التلاميذ، ولا شىء غير هذا، ومن الواجب أن نجعل لها مدلولا حيًا وعملاً إيجابيًا.

تأليف هذه الجماعة:

يختار أفرادها من الطلاب الموهوبين، ذوى الميول الأدبية، والاستعداد للتعبير والإلقاء، وللمشرف على هذه الجماعة أن يستطلع رأى زملائه فيمن يختارون لهذه الجماعة، ويوكل إلى أحد أفردها القيام بأعمال التسجيل (سكرتير) ويحتفظ لديه بسجل تدون فيه الاجتماعات، كما يحتفظ بصور من الكلمات والمحاضرات والمناظرات.

نشاطها:

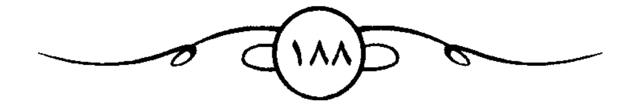
١- تنظم هذه الجماعة موسمًا للمحاضرات الثقافية، يقوم بإلقائها بعض أفراد الجماعة، أو بعض المدرسين، أو بعض الشخصيات البارزة من خارج المدرسة. وفى جميع هذه الأحوال يقوم أحد أفراد الجماعة بتقديم المحاضر، والتعليق على محاضرته.

٢- وتنظم كذلك موضوعات للمناظرة فى المسائل التى تشغل الأذهان.

٣- وتقوم هذه الجماعة أيضا بعقد ندوات مدرسية، يحضرها الطلاب والمدرسون وأولياء الأمور إذا كان ذلك ممكنا، ويتولى أفراد هذه الجماعة بطريقة منظمة عرض الموضوعات، وإدارة المناقشات، وتلقى الاقتراحات ونحو ذلك.

٤- كما يمكن أن يسهم أعضاء هذه الجماعة فى ألوان النشاط المدرسى، ويساعدوا زملاءهم أعضاء الفرق الأخرى، كالإذاعة والصحافة والتمثيل، وذلك بتقديم بعض المواد والموضوعات الصالحة.

٥- لا تستغنى الحفلات المدرسية فى أكثر الحالات عن صوت الأدب، يعلن للحاضرين شكرًا، أو يوضح لهم منهجا.



جماعة الخطابة:

تهدف هذه الجماعة إلى تدريب الطلاب على إتقان مهارات المخاطبة وتدريب الطلاب على مواقف المشافهة والإلقاء، وتقوية الصلات بين المدرس وطلابه. وكيفية إعداد الخطب، والتوعية بالمناسبات الدينية والوطنية والقومية الاجتماعية.

وتقوم هذه الجماعة بعقد اجتماع أسبوعى ويلقى فيه طالبان أو أكثر خطبهم شريطة أن يعنى المعلم بتصحيح الخطب قبل إلقائها وقد يساعدهم المعلم على صياغتها والتدريب عليها قبل مواجهة الجمهور. ويجب التنويع فى الخطب والكلمات من حيث موضوعاتها ومعانيها وأسلوبها من شعر ونثر بعض القصائد المختار أو إلقاء القصص والنوادر. ويجب ألا يطول الاجتماع عن ساعة واحدة دفعًا للملل، وأن يستغرق الطالب الواحد حوالى عشرين دقيقة. ويناقش المعلم طلابه فى الجوانب الجيدة وغير الجيدة فى الموقف الخطابى بعد الاستماع إلى زميلهم. ويحسن أن يسجل الطلاب ما يروقهم من كلمات وخطب ونوادر زملائهم. ويمكن عقد الاجتماع الأسبوعى فى أماكن متنوعة مثل قاعة من قاعات المدرسة أو حديقتها أو فنائها أو مسرحها حتى لا يصاب الطلاب بملل وحتى يمارس الطلاب الخطابة فى موقف أشبه بالمواقف الطبيعية، ولذلك يجب ألا نتابع الخطابة فى الاجتماع بل يتخللها فترات للاستراحة وتناول المرطبات. ويمكن أن تعد الجماعة أفرادا منها فى إحدى المناسبات وتقيم حفلا فى هذه المنسبة يدعى إليه بعض المسئولين وأولياء الأمور.

الجماعة الثقافية:

تهدف هذه الجماعة إلى رفع المستوى الثقافى عند أعضاء الجماعة، وإثارة الحماسة للقراءة، والبحث فى الكتب عن القراءات المهنية، والتدريب على كيفية المناقشة وحل المشكلات، والقدرة على التصرف، وتنمية المواهب الفنية الخاصة.

وتعمل هذه الجماعة على تحقيق أهدافها من خلال عرض أفلام هادفة والقيام بتمثيليات تربوية، وإلقاء المحاضرات الثقافية، وإجراء مسابقات للقراءة والتعبير، زيارة بعض المنشآت والمؤسسات البيئية، إجراء الاجتماعات والمناظرات الديمقراطية، وعقد الندوات والمناظرات والخطابات أمام الطلبة وأولياء الأمور، وتشجيع الإنتاج الطلابى مثل التأليف والبحث والترجمة والشعر والتلخيص وعمل مجلات الحائط وعمل نشرات

والكتابة فى الصحف، والتعريف بالمجتمع المحلى سياسيًا واجتماعيًا وجغرافيًا واقتصاديًا، وتفاعل الطلاب مع الأحداث العربية والعالمية، وعودة محاضرين متخصصين لإلقاء محاضرات فى أهم المشكلات التى تواجه العالم مثل الأمن الغذائى ومشكلة الطاقة والتضخم والتمييز العنصرى بالبلدان العربية ونظمها وأعلامها وزعمائها والملامح الرئيسية لكل شعب من الشعوب العربية والدولية.

جماعة المحاضرات والندوات:

تهدف هذه الجماعة إلى تعريف الطلاب ببعض الشخصيات الأدبية والعلمية، والتعليمية والعسكرية والوطنية والقومية، إتاحة الفرصة أمام الطلاب للاستماع إليهم والتفاعل معهم ومناقشتهم فى مواقف حيوية ليزدادوا خبرة بالحياة، ومحاولة غرس القدوة والنموذج الكامل فى نفوس الطلاب، والتدريب على إدارة الندوة وتنظيمها.

وتقوم هذه الجماعة بدعوة بعض الشخصيات فى مناسبات معينة بعد استئذان المسئولين بالمدرسة، وتحديد المكان والزمان وموضوع الحديث وقيام أحد الطلاب بدور المقدم وقيام بعض الطلاب الآخرين بدور منظمى الندوة. وتتيح الندوة الفرصة أمام الطلاب للأسئلة الحرة بعد الاستماع إلى المدعو، ويمكن أن يقوم بعض الطلاب بإجراء محاورة مفتوحة مع المدعو.

وتتنوع موضوعات المحاضرات والندوات لتتضمن موضوعات ترتبط بالمناهج الدراسية مثل بعض الموضوعات التى تحتاج إلى تفصيل وتوضيح شريطة أن يتناولها المحاضر أو المناقش فى مستوى الطلاب، أو موضوعات بمستوى العصر وتطوراته المتلاحقة أو موضوعات شريطة حسن اختيار المحاضرين من المتخصصين والمبرزين والمشهورين، أو من المعلمين ذوى الخبرة والدراسة العلمية والأدبية والاجتماعية والاقتصادية، أو الطلاب الممتازين والمتفوقين. ويفضل استخدام بعض الوسائل التعليمية أو الأفلام فى هذه الندوات أو المحاضرات.

جماعة لوحة الأخبار:

تهدف هذه الجماعة إلى توسيع آفاق الطلاب ورفع مستوى اهتماماتهم بمساعدتهم على تتبع الأحداث الجارية وربطها بأسبابها واستخلاص أحكام عامة منها، وربط الأحداث الجارية بما يدرسه الطلاب مثل العلوم والمواد الاجتماعية واللغات، وتهيئة الجو

المناسب لمناقشة المناشط المدرسية وتصرفات قيادات الطلاب وإدارة المدرسة، وتنمية روح النقد الذاتى عند الطلاب وتوثيق شعورهم بالانتماء إلى مدرستهم، والتعبير عن رغبات مجتمع المدرسة وحيويته ومشكلاته لتصير لوحة الأخبار موضع اهتمام الطلاب وتثير شوقهم إلى ما تنشره من أخبار وآراء وتصبح وسيلة لرأى عام حى بالمدرسة موجه توجيهًا سليمًا.

ويمكن تحقيق هذه الأهداف من خلال تشجيع الطلاب على المشاركة فى النشاط المرتبط بلوحة الأخبار، وجمع أبرز الأخبار اليومية المحلية والقومية والعالمية وعرضها واضحة مختصرة مبسطة، ومناقشة الأحداث الجارية باستخدام خريطة مع ذكر ظروف هذه الأحداث، وتكوين «أرشيف» لصور الشخصيات والقادة ومظاهر البيئة والخرائط التوضيحية .والرسوم البيانية والمشكلات المدرسية والوثائق الهامة وأسماء الكتب والمجلات والمقالات والصحف التى تم عرضها، ومناشط الطلاب الفردية والجماعية.

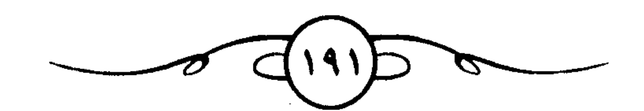
جماعة الحكمة:

تهدف هذه الجماعة إلى تدريب الطلاب على أنواع الخط المختلفة ومعايير الحكم على جودته، وإتاحة الفرصة للموهوبين للتعبير عن مواهبهم فى الخط والكتابة، وتثقيف الطلاب بالأمثال والحكم والمأثورات والكلمات المعبرة عن القيم والسلوكيات المرغوبة.

وتقوم هذه الجماعة بجمع المختارات من القرآن الكريم والحديث الشريف، ومن الأقوال المأثورة وكلام الحكماء. يتم إعداد سبورة خاصة للحكمة اليومية عند مدخل المدرسة، وإعداد لوحات لحكم أخرى توضع فى مسجد المدرسة والأماكن اللائقة، واختيار لوحات مختلفة الألوان والأحجام بحسب الصفوف الدراسية وتستغل المناسبات المختلفة لاختيار ما ينطبق عليها من مختارات الجماعة.

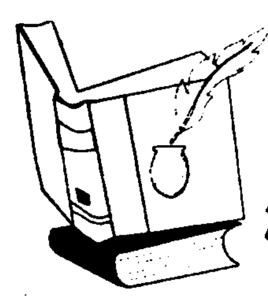
جماعة المكتبة:

تهدف هذه الجماعة إلى تزويد الطلاب بمعلومات وافية عن المكتبة، وتدريب الطلاب على المهارات العملية المختلفة من إعداد الفهارس، وتبويب الكتب والمجلات فى الأرفف، وكيفية إتمام الإعارة، والبحث عن كتاب محدد، وتنمية عادات القراءة، وتنمية الشغف إلى القراءة، وتوسيع الثقافة والمعرفة لدى الطلاب.



ويخصص للمكتبة مكان مستقل غـرفة أو أكثر من غرف المدرسة، ويخصص لها مشرف مـتخصص ينظم حركة الإعـارات وتوفير الكتب المناسبة وتنظيـمها على الأرفف والفهارس المتنوعة التى تيـسر حركة الإعارة. وتقوم جماعة المكتـبة بمشاركة المشرف فى كل هذه المناشط وفى عقـد المسابقات الخـاصة بمدى القراءة لكل مـستنير، وتلخـيص ما يقرؤه فى كراسة خاصة تسمى كراسة المكتبة. ويمكن لهذه الجماعة أن تنشر الدعوة على الإقبال على المكتبة وتصدر نشرات بأسـماء الكتب التى يميل إليها الطلاب، وقد تصدر نشرة أسـبوعية أو شـهرية تضم بعض المناقشـات التى تثار حول كتـاب من الكتب قرئ ونوقش فى المكتبة، وكـذلك يمكن أن تعد برامج مسابقات للتشـجيع على القراءة، وأن تعلن عن الكتب الجـديدة التى ترد إلى المكتـبـة باستـخدام الإذاعـة المدرسـية وتعـرض خلاصتها وتعليقا موجزًا عليـها، وأن يرتب جدول يسمح لكل فصل من فصول المدرسة بزيارة المكتبة أسبوعيا فى حصة القراءة.

الفصل الثامن عشر



الصعوبات التى تواجه المناشط اللغوية والدينية

ومعـرفة الصعـوبات التى تواجه ممارسة المناشط أمـر ضرورى وأساسى لتـحليلها ومعرفة السبب لمواجهتها، وخلق رأى عـام بين المهتمين بالتعليم والمناشط المدرسية وبين المعلمين يسهم فى تحسين هذه المناشط وتحديثهـا تخطيطا وتنفيذا وتقويما وتوظيفًا. ومن أهم هذه الصعوبات (٩: ٢٥٤ ـ ٢٥٦):

* عدم الإيمان الحقيقى بقيمة المناشط وأهميتها. ويتمثل ذلك فى أن كليات إعداد المعلميـن لا تتضمن برامـجها إعـدادا حقـيقيًـا للمعلم لممارسـة أنواع المناشط بأنواعـها، ممارسـة تتـصل بالمناهج الدراسـية، وهى فى ذلك تـكتفى ببـعض المحاضرات التى قـد تشير إلى أهمية النشـاط المدرسى بقطع النظر عن أكسب هؤلاء الطلاب المعلمـين مهارات فـعلية لتنظيم المناشط وزيادتهـا وتوجيهـها. والمسئـولون فى وزارات التربيـة والتعليم المهـتمون بتـخطيط التعليم وبرامـجه والإشراف الفنى لا يبذلون جهدًا حقيقيًا فى وضع المناشط لممارستها أو تدريب المعلمـين لممـارسـة هذه المناشط. وكـل ذلك يؤثر بدوره على درجـة إيمـان المعلمين بالمـناشط المدرسية. ويؤكـد عدم الإيمان بالمناشط النـظرة السائدة بين الآباء والتى ترى فـيـها تسـلية ولهـوًا يضـيع الوقت ويحـدد جهـود الفـصل المدرسى.

* عدم توفـير الإمكانات المادية المناسبة لتـحقيق متطلبـات المناشط غير الصـفية. فالإمكانات قاصرة عن توفير الظروف اللازمة لممارسة المناشط فالأبنية المدرسية ضيقة، وميزانيات النشـاط ضئيلة، ونظام الفترتين فى بعض المدارس لا تسمح بالوقت اللازم لممارسة النشاط.

* عدم قدرة المعلمين على تنظيم المناشط وزيادتها. وافـتقادهم للمهارات اللازمة لممارسة النشاط وتـوجيهه، وعدم إعدادهم فى كلياتهم التـربوية إعدادًا يسمح لهم بمعرفة أبعاد النشاط ودوره والمهارات اللازمة لممارسته.

* عدم العناية فى تقـويم الطلاب أو المعلمين بالمناشط الدراسـية فمـا دام النشاط خارج الفـصل لا يقوم ولا يؤثر مـا اكتـسبـه من معارف أو سلوك فـى تقدير نجـاحه أو فـشله لا يتوقع منه الالتـفـات إلى النشاط لأن الطالب وولى أمـره يعتبـران درجات الامتحان هى المعيـار السليم للحكم على العملية التعليـمية. والمعلم بدوره لا نتوقع منه جهدًا مبـذولاً فى مجال النشاط ما لم يدخل ضمن بنود تقويمه فى عمله.

وتعترض المناشط عوائق تبعدها عن تحقيق الأهداف المنوطة بها.

وأهم هذه العوائق هى (١١ : ٤٧٧):

* عدم توافر الوقت والمكان لدى الطلاب لممـارسة النشاط لازدواج المدارس على نفسها والعمل بالمدارس لفترتين أو ثلاث فترات، فلا تكفى الفرصة التى تخلو فيها المدرسة من دراسة ليمارس الطلاب نشاطهم فيها.

* عدم توافـر المدرس الكفء يؤدى إلى فشل النشاط. فالمدرس غـير الكفء هو المدرس الذى لا يعرف الأهداف المحددة للنشـاط، ولا يعرف مهارات السلوك الاجتماعى السليم مع طلابه أو التوجيه السليم لطلابه.

* عدم تعاون مـدرس المدرسة وتفاوتهم فى وجهـات النظر إلى النشاط المدرسى واهتمامهم الزائد بالجانب المعرفى دون سواه.

* عدم تعاون مـدير المدرسة وفهمـه الخطأ للنشاط على اعتبـار أنه عمل ترويحى منفصل عن المنهج المدرسى أو أنه إهدار لوقت الطلاب ومضيعة للجهد.

وهناك عوائق أخرى تواجه ممارسة المناشط فى مدارسنا من أهمها:

* نظام الدراسة فى بعض المدارس الثانوية حيث تستغل المدرسة لفترتين دراسيتين فى اليوم الواحد، وعدم وجود الوقت الكـافى فى فترات الراحة بين الحصص «الفـسحة» لـممارسة الـنشاط، ناهيك عن عـدم تخصـيص وقت داخل المنهج الدراسى وممارسته.

* المدرسة الثانوية ليس لديها دليل بالمناشط غير الصفية يمكن أن تسترشد به عند التخـطيط للنشاط المدرسى: فليس لديـها صورة تفـصيليـة لما ينبغـى أن يقدم للطلاب، أو كـيفـية تقـديمه وممارسته، أو مـوقعـيتـه من المناهج الدراسـية

والأهداف المنوط به، أو مدى ارتباطه بموضـوعات المنهج، وإنما ترك كل ذلك لتقدير المعلمين وذكائهم رغم أثقالهم بجداول دراسية، ودون معاونتهم الحقيقية لإنجاز مثل هذه المناشط.

* نظام الامتحانات والاهتمام بها اهتمامـا مبالغًا فيه ساعد على تقلص المناشط، ووضعها من الناحية العملية فى مرتبة متأخرة من الأهمية (١٩: ٢٠٥).

وقـد توصلت دراسة مـقـارنة لمشكلات النشـاط المدرسى بالمرحلة الإعـدادية فى جمهورية مـصر العربية والولايات المتحدة الأمريكيـة وإنجلترا إلى بعض الصعوبات التى تواجه النشاط المدرسى منها:

* هناك نقص فى الميزانية والإمكانيات الخاصة بالنشاط المدرسى، بما يعوق مسيرة النهوض بذلك النشاط فى المرحلة الإعدادية.

* هناك أوجه قصـور تتمثل فى عمليات الإشـراف والتوجيه والمتـابعة والتخطيط والتقويم.

* عدم الوضوح الكافى لفلسفة النشاط المدرسى وأهمـيته وأهدافه، فضلاً عن أن بعض المسئـولين ينظرون إليه على أنه غيـر مجد ومضـيع للوقت مما يقلل من فعالية النشاط.

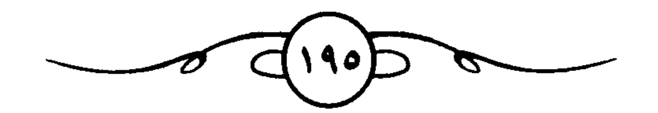
أما الدراسـة التى قام بهـا خاطر وشحـاتة، بتكليف من المنظمة العـربية للتـربية والثقافة والعلوم فى سنة ١٩٨٤، فقد توصلت إلى الصعوبات التالية التى تواجه النشاط المدرسى فى البلدان العربية (٢٥: ٨٦ ـ ٨٧):

* تفاوت وجـهات نظر المعلمـين فى أهمية النشـاط، كما أن بعـض المعلمين لا يشجعون الطلاب على المشاركة فى النشاط.

* تخلو بعض المدارس الثانوية من جـماعات للنشاط، كـما أن بعض الطلاب لا يعرفون كيفية الانضمام لجماعات النشاط.

* عدم وجود أماكن لممارسة النشاط فى بعض المدارس الثانوية، كما أنه لا يوجد وقت مخصص داخل اليوم الدراسى لممارسة النشاط.

* عدم قدرة بعض المعلمين على تنظيم النشاط أو ريادته.



* عدم العناية بجانب النشاط عند تقويم الطلاب الفترى أو النهائى، أو عند تقويم المشرفين التربويين للمعلمين.

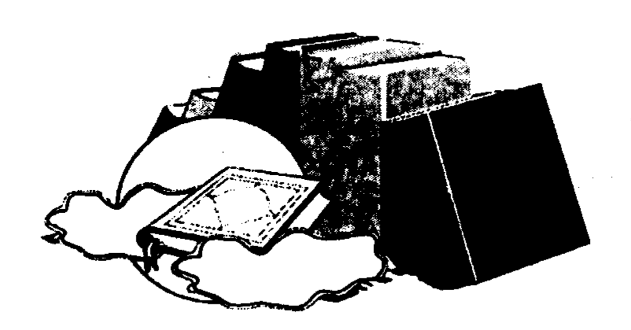
* بعض الآباء يمنعون أبناءهم من الطلاب المشاركة فى النشاط المدرسى على اعتبار أنه مضيعة للوقت وغير مجد فى تحقيق النجاح الدراسى آخر العام.

والجدير بالذكر أن هذه الصعوبات تواجه النشاط اللغوى والدينى كما تواجه غيره من المناشط المدرسية، ولذا وجب علينا تذليل هذه الصعوبات أمام النشاط اللغوى والديني وهو ما يعنينا فى هذا المقام. ومعرفة السبل السليمة لمواجهة هذه الصعوبات تقتضى عرض أدوار معلمى اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية فى النشاط المدرسى ومواصفاتهم، كما تتطلب وضع الأسس السليمة اللازمة لممارسة النشاط، ثم الحديث عن مجالات المناشط اللغوية والدينية.

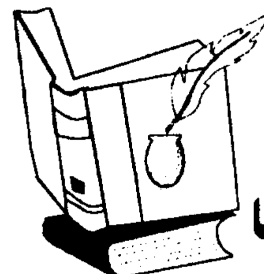
الباب السادس

(٦)

التربية الدينية الإسلامية



الفصل الحادي والثلاثون



التربية الدينية الإسلامية وأهميتها وأهدافها

مقدمة:

للتربية الدينية دورها الفعال فى تنشئة الأفراد والسمو بهم إلى أقصى درجات الكمال، فتعلو بأخلاقهم وتسمو بضمائرهم، وتطهر نفوسهم، وتطبعهم على الخلق الحميد، وتعدل فى سلوكهم. وتوجههم على طريق الهدى والخير والرشاد، وتنظم تفكيرهم. وبما تقدمه التربية الدينية من عقائد وشرائع ومعاملات وقصص وحكم وأمثال تجعل الإنسان يشعر بدوره فى الحياة، وبهدف وجوده والغاية من خلقه، وحقوقه وواجباته تجاه الله وتجاه نفسه وتجاه الآخرين، وتعليم الدين داخل المدرسة يهدف إلى تعليم التلاميذ كيف يسلكون فى حياتهم سلوكا دينيا حميدًا. ولذلك سوف نبين أهمية الدين للفرد والمجتمع، وأهداف تعليم الدين، ويمكن تفصيل ذلك كما يلى:

أهمية الدين للفرد والمجتمع:

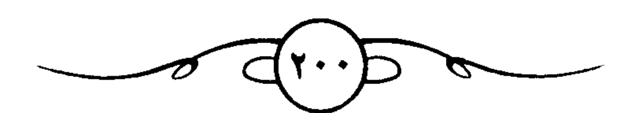
أرسل الله الرسل منذ بدء الخليقة بالدين ليكون موجهًا لسلوك الأفراد ومنجيًا لهم من الهلاك، راسمًا لهم طريق الخير ومبينًا لهم طريق الشر، ثوابا لمن اتبع خيرا وعقابا لمن ضل طريقه، بين دوره فى الحياة فيدعوه إلى التفكير فى ملكوت السموات والأرض، فدعوته دعوة إلى العلم والمعرفة، ودعوة للنهوض به وإخراجه من ظلماته، يمده بالطمأنينة النفسية، ويشعره بوجوده كفرد عامل فى مجتمع يضمن بقاءه واستمراره يسعى للرقى والنهوض - وبإصلاحه أخلاق الفرد وتعدل فى سلوكه وتجعله نافعًا لنفسه ولمجتمعه. فيشبع الدين ما لدى الفرد من حاجات من خلال مراحل نموه المختلفة فيتحقق له الأمن والاستقرار، وتساعده على تقبل مجتمعه، وعندما تواجهه مشكلة من المشكلات أو عقبة من العقبات فلا يجد ملاذا له ولا ملجأ إلا الدين ففيه راحة لباله وتوجيه لفكره ومخففًا لآلامه، كما أن الإنسان بعبادته وخشوعه لله سبحانه وتعالى يشعر بالسعادة الحقه، وبشعوره بأن لا خالق ولا مبدع ولا منظم للكون إلا الله الواحد

الأحد يشعر بكيـانه داخل المجتمع فيوجه سلوكـه توجيهًا سليمًا، ويبـتعد عن مهلكات نفـسه من ملذات الحـياة الزائلة والـتى تقوده إلى الدمـار والهلاك، وشـعوره بالثـواب والعقاب تؤدى به إلى العمل فأوامر الله التى تجعل منه إنسانًا قويمًا، والدين يغرس القيم الروحيـة والاجتمـاعية والخلقـية فى نفـوس الأفراد كالصـدق والأمانة والوفاء والمحبة والتعاون والإخلاص والرحمة والصبر والاعتـماد على النفس، وتحمل المسئولية ومراعاة حقوق الآخرين، ويمكن بيان وظائف الدين للفرد من ثلاثة اتجاهات هى:

الجانب الوجدانى:

فيهدف الدين إلى إشباع ما لدى الفرد من مشاعر وأنشطة انفعالية، وتنمية ما لديه إلى أقصى درجات النمو المرغوبة فالفرد فى حاجة للشعور بالأمن والاطمئنان، فالعقيدة الراسخة، والإيمـان الصادق بالله عز شأنه يجعل الفـرد موجهًا لحاجـاته وقدراته اتجاها حقيقيا ويصبح الضمير الدينى محركا لكل أفعاله واتجاهاته فيشعر بأن للكون خالقًا، وأنه سينال جزاءه ثوابًا أو عقابًا فيـشعر بالراحة النفسية التى يعانيها خـوفًا من المجهول لحياته بعد الممـات لأنه مهمـا وصل إلى قدر من العلم لا يمكنه الوصـول إلى ما يناله إلا عن طريق الدين، فتجعله مـقبلاً على السلوك السوى برغبة وحماسـة وشعوره بأن الله بيده كل الأمور وليس هناك قوة مهما تكن تسـتطيع أن تصيبه بضر أو نفع إلا الله العادل فى حكمه والراشد لخـيره والنافع له، تجعله بعيدًا عن القلق والاضطرابات ويمكنـه مواجهة الحياة بقلب خاشع مؤمن فلا يجزع، ويرضى بقضاء الله وقدره وبما يقدمه الدين من قيم كالصبر والحلم والمحبة والتراحم والوفـاء والإخلاص والعطف والإيثار، بعيدًا عن الحقد والحسد والكراهية، تجعله يشعر بوجوده وبحياته وبدوره واستقراره لا يخشى إلا الله فى كل ما يقـدم من أعمال ويشـعر بسـعادة وطمأنينة لما سـيناله من جزاء على مـا قدم من أعمال، وطريق الهدى ميسر أمامه، فلا يكلف الله نفسًا إلا وسعها، فالدين ليس مقيدًا لحدوده بل باعثًا على نموه ،فمنحه الله الحرية والاختـيار والبحث والاقتناع ليخرج بعقله من خيرته فيصبح شاعرًا بالأمن والطمأنينة.

كمـا أن الإنسان فى حاجة إلى التـدين بشعوره بوجـود القوة الإلهية التى تسـير الكون وفقًا لنواميس، وشعـوره بأنها مسئولة عما يدور فى الحياة فيـشعر الإنسان تجاهها بالفضل، كما أن طبيعة الإنسان وفـطرته نشأت على التدين من خلال نظرته إلى الطبيعة ومظاهرها؛ فشـعوره بأن هناك إلهًـا للكون بيده كل شىء، فيـقيم حدوده ويتـبع أوامره



ويجتنب نواهيه فيشعر نحوه بالخضوع والمذلة ويعترف بفضله وعجزه أمام قدرته فتهدأ نفسه ويشعر براحة عندما يتقرب إلى الله بإقامة شعائره.

والإنسان أيضا فى حاجة إلى الانتماء إلى القوة العليا الإلهية يكتسب منها الحماية ويتلمس منها التوجيه والإرشاد ويتوجه إليها بالشكر والعرفان بالفضل فى سرائه وضرائه، فعلمه بأن الله معه فى كل الأحوال فلا يشعر بالضياع ويكسبه ذلك مزيدًا من الثقة والاطمئنان.

والإنسان كذلك فى حاجة إلى تنمية الوازع الدينى لديه؛ فالمسلم عقيدته الراسخة وإيمانه الصادق، واتباعه لأوامر الله واجتناب نواهيه، وإقامة شعائره واتباع حدوده، فيشعر بأن هناك رقيبًا على أفعاله وهو الرقيب الداخلى «الضمير» فيتصرف طبقًا لما يمليه عليه فى السر والعلن فتصبح شخصيته متكاملة قوية لا تضعف أمام شهواتها الزائفة والمدمرة لحياته، كما يقدمه الدين من إشباع الجانب الوجدانى للفرد عن طريق تنمية العواطف والمشاعر النبيلة والقيم الفاضلة التى تشعر بالمحبة والاطمئنان والسعادة كالحب والرحمة والإحسان فيصبح سعيدا فى حياته مطمئنًا لرضا ربه وما يناله من ثواب فى آخرته، فالدين الإسلامى يحقق التوازن والتوافق والانسجام بين مكونات النفس الإنسانية، بتحقيق ما لديها من رغبات وحاجات وإشباع دوافعها، فالفرد فى حاجة لتوافق مع نفسه ومع مجتمعه ومع الآخرين، فيما يقدمه الدين من تعاليم وقيم ونظرة سليمة للحياة الاجتماعية تحقق توافق الفرد داخليا وخارجيا مع مجتمعه، وبذلك لا يشعر بالقلق والاضطراب والحيرة ولا يقبل على الأعمال التى تؤدى به إلى الدمار، وتخرج به من إنسانيته وطبيعته وفطرته إلى تحقق توافقه الداخلى والخارجى، بالدين الإسلامى منهجًا وحياة فيه التوازن والتعامل والشمول، بما يحقق الراحة النفسية كما قدم علاجًا للأمراض التى يعانى منها الأفراد، مما قدمه من عقائد صحيحة، وبيانه لواجب الإنسان فى الحياة وما يجب عليه وما لا يجب، فالتوازن بين الجانب المادى والجانب المعنوى يؤدى لحياة متوازنة متكاملة، تهدف لخلق المواطن الصالح البعيد كل البعد عن الحياة والمادية البحتة التى قضت على كل طمأنينة لدى الإنسان والتى جعلته يكون قريبا إلى شريعة الغاب ويعود ثانيًا إلى الظلم والجهل والقلق والبعد عن حياة الإنسانية فيعيش مضطربا قلقا بأن لا هدف له فى حياته ولا يعلم مصيره ولا يعيش بطمأنينة ولا أمان.



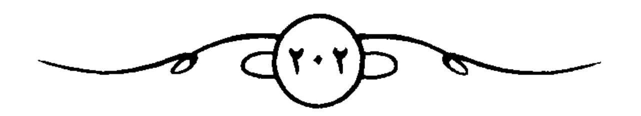
الجانب العقلى:

فيما يقـدمه الدين للفرد فى توجيه لفكره وإرشاد لمساره ودعـوته للتفكير والتدبر هى دعوة لخروج العـقل من ظلماته، دعوة للبحث والتأمل، دعوة لإشـباع ما لديه من جانب معـرفى أو إدراكى، فالإنسان لديه حب الاستطلاع والرغـبة فى معرفـة المجهول والوصول للحقيقة، فالدين يزوده بكثير من الحقائق الموجهة لسلوكه، كما يمده بالحقائق والمعلومـات التى لا يسـتطيع عقـله أن يصل إليهـا مـهمـا وصل إلى درجـة من العلم والتجـريب وخاصة الأمـور المجردة؛ فالغـيب والملائكة واليوم الآخـر وكل ما هو ليس حسيًـا للإنسان، فليس للعقل البشرى القـدرة التى يمكنه معرفتها أو إدراكـها، مما تجعل الإنسان يقف حائرا أمـامها، إلا أن الدين هو الذى ينبئه عن كـل ذلك للخروج بالعقل من حيرته، وليس معنى ذلك أن الدين لا يدعو العقل للتفكير بل إنه شجع العقول على اكتساب المعرفة وتحصيل العلم.

الجانب السلوكى:

إن الدين كموجه لسلوك الأفـراد ومرشد لحياتهم من عقائد وشـرائع ومعاملات، تهديه فى حياته مع الآخرين دون التحفظ فى الحياة، فالعقيدة الإسلامية لا تصح إلا إذا لازمها الجانب العملى، فالدين ليس نظريًّا بل هو سلوك فى حياة الأفراد، فالعمل ركن أساسى من أركـان الإيمان فلا إيمان بلا عـمل، وحرص الإسلام على تعـويد المسلمين على الفضـائل الكريمة والأعمـال الحميـدة بجعل كل ما يقـدمه الإنسان فى حـياته من أعمال دينية أو دنيوية، فهى عبادة يـجازى الله عليها ثوابا لمن اتبع الطريق السوى وعقابا لمن ظلم وطغى فما أتى به الدين هو توجيـه للسلوك وتعديل لمسـاره للطـريق الصحيح، وما حدده الله للبشـر من قيم وخلق لتكون سلوكا فى حياتهم تشعـرهم بالمحبة والأخوة والألفة، وما قدم من مـعاملات تحدد واجب كل فرد تجاه نفسه وتجـاه الآخرين، يتعرف كل منهم حقوقه وواجباته، وما قدم من قـصص وحكم وأفعال لتكون مرشدًا للبشر فى حياتهم. فالدين هو سلوك وأعمال فمن سار بمقتضاه نال جزاءه ومن خالفه نال عقابه.

والدين الإسلامـى دين الفطرة. فهـو دين التكامل بين مكونات النفس الإنسـانية ولذا لا يتعارض مع فطرتها، ونظرته للإنسان نظرة متكاملة متوازنة تهدف لخلق شخصية مسلمة عاملة قادرة على القيام بدورها فى الحياة.



وظيفة الدين للمجتمع:

أما بالنسبة لوظيفة الدين للمجتمع: فيتضح ذلك من خلال وظيفته كفرد فالفرد جزء من المجتمع، وما يقدم من أعمال صالحة تعمل على صلاح المجتمع، فالمجتمع به الغنى والفقير، والمرأة والرجل، والصغير والكبير والحاكم والمحكوم فليس هناك منظم للعلاقة بينهما وموجه لسلوكهم ومرشد لهم فى حياتهم يصبح المجتمع متماسكًا قويًا مترابطًا إلا الدين كأساس لنظم العدالة الاجتماعية بين الأفراد ولا يفرق بين الأفراد إلا بالتقوى. ويهدف إلى إقامة المجتمع الإسلامى الذى يسوده الحق والعمل والقيم الخلقية الفاضلة وما أتى به الدين من شرائع وعبادات تهدف لخلق مجتمع إسلامى يشعر بقوته ووحدته لفهم خصائصه ومقوماته. فالفرد يتفاعل مع مجتمعه بما يحمله من قيم وعادات وتقاليد واتجاهات وبما يمارسه من سلوك عملى، فلكى يصبح المجتمع قويا إسلاميا بين أفراده روابط المحبة والولاء والمصالح المشتركة وما يميز المجتمع عن غيره من المجتمعات إلا الدين القيم الموجه لسلوك أفراده والداعى إلى بنائه على أسس من العقيدة الراسخة والإيمان الصادق؛ فعنى الدين ببناء الأسرة ووضع النظم والقواعد والقوانين المحدد لكيانها وما يجب توافره فى أبنائها، كما بين شروط الزواج وكيفية الاختيار والكفاءة والواجبات والحقوق على كل من الزوج والزوجة وطاعة الأبناء، كما رسم الطريق والعلاقة للحاكم والمحكوم، ووضع الضوابط والمعايير التى بها يصبح المجتمع متماسكًا مترابطًا قويًا يسعى للرقى والنهوض، مجتمعًا عاملاً بأوامر الله واجتناب نواهيه، مجتمعا فاضلا بقيمه وبخلقه، مجتمعًا يسعى للتقدم والنهوض بموازنته بين الحياة المادية والمعنوية بعيدًا عن القلق والاضطراب.

أهداف التربية الدينية:

ومنهج التربية الدينية الإسلامية يقدم المعارف والمعلومات والسلوك والقيم والاتجاهات الدينية من خلال دراسة القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والعقائد والعبادات والفقه والمعاملات والسير والتهذيب والأناشيد والتمثيليات الدينية، وكلها هدفها واحد وهو غرس العقيدة الدينية الصحيحة فى نفوس الأفراد والإيمان بالله إيمانًا صادقًا نابعًا من عقيدة راسخة، إيمان قائم على العمل بمقتضاه باتباع أوامر الله وسنة رسوله واجتناب نواهيه. كل ذلك بهدف خلق إنسان فاضل يكتسب الخبرات الصالحة والموجه لسلوكه التوجيه الصحيح، فالإنسان إذا اتبع المنهج الربانى فى جميع حياته



أصبح المجتمع فاضلاً بعيدًا عن كل انحراف أو تضليل مجتمعا قائما على الحب والعدل والإخاء والمساواة، كما أن منهج التربية الدينية الإسلامية وسيلة إشعاع للمواد الدراسية الأخرى، فمنه يكتسب التلميذ دوره فى المدرسة ودوره فى الحياة وواجبه تجاه نفسه ومجتمعه، وكموجه لعقولهم وفكرهم وضمائرهم فهو مركز إشعاع للمواد الدراسية الأخرى.

ويتحقق منهج التربية الدينية من خلال أهداف تدريس التربية الدينية التى يرجو تحقيقها فى التلاميذ خلال مراحل حياتهم التعليمية وهى بصفة عامة: (١٧ : ٩٩ - ١٠٠).

١- ترسيخ العقيدة الدينية لخلق المواطن الصالح المتمسك بدينه وعقيدته.

٢- غرس القيم والفضائل فى نفوس التلاميذ ليمكنهم اتباع السلوك السوى المرغوب فى حياتهم.

٣- مساعدة التلاميذ على المحافظة على دينهم وعقيدتهم بإقامة الشعائر الدينية والعبادات الإسلامية باتباع أوامر الله واجتناب نواهيه.

٤- تنمية قدراتهم وإمكاناتهم ليمكنهم مواجهة مشكلات الحياة بأسلوب دينى وتنمية الاتجاهات المرغوبة القائمة على أسس علمية سليمة.

٥- تنمية روح الولاء والمحبة والرحمة والتسامح واحترام الآخرين وحقوقهم وعدم التعصب فى نفوس التلاميذ.

٦- إرشادهم وتوجيههم إلى تراثهم الثقافى الإسلامى الأصيل ومساعدتهم لمواجهة كل ما هو ضار عليهم وهدام لثقافة المجتمع.

٧- المساعدة على القيام بدورهم السليم فى الحياة تجاه الله والناس سواء فى حياتهم العامة أو الخاصة.

٨- تكوين الفكر الدينى الإسلامى الصحيح فى ضوء الفلسفة الإسلامية بإمدادهم بما يساعدهم على مواجهة التيارات والفلسفات الأخرى المناهضة للدين الإسلامى.

٩- بناء شخصية متكاملة بأبعادها المختلفة الجسمية والعقلية والخلقية والفلسمية والوجدانية شخصية متوازنة قائمة بدورها فى الحياة.

١٠- مساعدة التلاميذ على مواجهة العادات والتقليد البالية التى ما زالت راسخة فى نفوس بعض الأفراد كالسحر والخرافات والبدع وكل ما هو ضار بالفرد والمجتمع.

١١- تنمية الضمير الدينى الحى اليقظ وتطهير قلوبهم وأنفسهم من كل ضلالة ومراقبة الله فى السر والعلن.

١٢- تعريفهم بالكتب السماوية التى أنزلت من عنده والإيمان بها واحترامها.

١٣- تمثلهم القدوة الصالحة من خلال قصص الأنبياء والمرسلين والتمثيليات الدينية.

١٤- تحقيق الوحدة الدينية والفكرية القائمة على العقيدة السليمة بفهم وإدراك، وتعريفهم بدينهم وخصائصه ودعوته وما يميزه عن غيره من الديانات الأخرى.

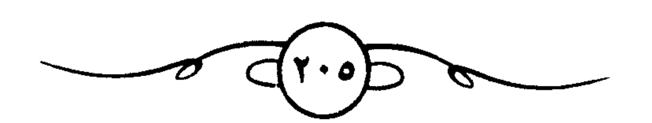
١٥- فهم الرموز الدينية الصحيحة وتصحيح ما لديهم من مفاهيم دينية خاطئة ومساعدتهم على مواجهة وتحدى كل ما هو دخيل وليس من الإسلام على دينهم.

١٦- تعويدهم على إقامة الشعائر الدينية وتبصيرهم الهدف منها وبدورهم فى الحياة الدنيوية باتباع أوامر الله واجتناب نواهيه.

١٧- مساعدتهم على كشف الغموض الذى يحيط بحياتهم وخاصة الأمور العينية المجردة وتبصيرهم من خلال ما أتى به الدين وواجب الإنسان تجاهها.

١٨- تعويد التلاميذ على حفظ أجزاء من القرآن الكريم. وتجويدها مع فهم معناها وأهدافها وما تدعو إليه، وكذلك بعض الأحاديث النبوية الشريفة والهدف منها.

هذه - بصفة عامة - أهداف التربية الدينية والتى يرجى من المنهج تحقيقها من خلال ما يقدم من معارف ومعلومات تقدم للتلاميذ خلال مراحل حياتهم التعليمية.



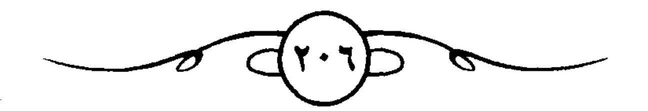
ويقسم إبراهيم الشافعى، (١ : ١٧) أهداف التربية الدينية إلى ثلاثة مجالات: أهداف معرفية وأهداف وجدانية وأهداف سلوكية.

فالهدف المعرفى هو صقل التلاميذ بالأساس المعرفى للعقيدة السليمة ليتحول إيمانهم من عقيدة العوام الفاهمين وإشباع حاجاتهم إلى المعرفة الدينية بما يدور فى خيالهم وأفكارهم تجاه دينهم بحيث لا تؤثر عليهم الأفكار الهدامة، وتصحيح المفاهيم الدينية الخاطئة لديهم، وإمدادهم بالمفاهيم الصحيحة ليمكنهم مواجهة الغزو الفكرى للدين الإسلامى والتى تهدف لزعزعة عقيدتهم الدينية.

أما الهدف الوجدانى فهو إشباع العواطف النبيلة لدى المتعلم كعاطفة التدين والولاء والانتماء، وتنمية قيم وعواطف جديدة يقرها الدين قد لا تكون لها وجود لديهم كالإيثار والإحسان وكل ما هو يهدف لإفادة الفرد والجماعة، ومحاربة القيم والعواطف غير المرغوبة والتى لا يقرها الدين، وإشباع حاجاتهم الفكرية بما يصقل فطرتهم الإنسانية.

وهدفها السلوكى يتمثل فى تعويدهم على العادات الطيبة المرغوب فيها وتطبيقها سلوكيًا فى حياتهم وإمدادهم بأجزاء من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وفهمها فهمًا واعيًا لتكون سلوكًا فى حياتهم، وبيان هدف الدين للفرد والمجتمع، وتنمية الوازع الدينى ليمكنهم تكوين اتجاهاتهم نحو الدين والتمسك به وتحكيمه فى جميع أمور حياتهم، وإمدادهم بالأفكار الدينية والمفاهيم الإسلامية ليمكنهم الفصل بين ما هو دينى وما هو دخيل على الدين.

إلا أن أهداف التربية الدينية داخل المنهج الدراسى تختلف من مرحلة لأخرى حسب طبيعة النمو، واتجاهات التلاميذ فى كل مرحلة بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم وميولهم. إلا أنها تلتقى جميعها على أساسيات عامة بالنسبة لجميع الدارسين عبر المراحل التعليمية وهى نشأتهم على عقيدة التوحيد الخالص لله عز شأنه على أساس من اليقين والتأمل والتفكير والإيمان بالله وكتبه ورسله واليوم الآخر وملائكته وقضائه وقدره خيره وشره، مع تزويدهم بالفكر الدينى الموجه لسلوكهم والململة بالقيم والمثل والمبادئ الدينية التى تقوم على أسسها حياة المجتمع بجميع أنواعها، وتنمية ضميره الدينى اليقظ الذى يتصدى لنزواته وشهواته الجارفة ويعلو بنفسه فوق الأهواء والنزوات، ويكون ضابطًا لسلوكه بتوجيهه نحو الخير واجتنابه الشر؛ كما توجه سلوكه

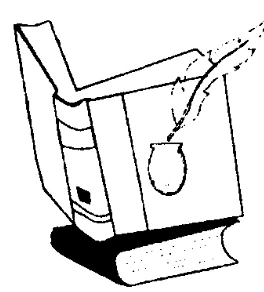


بسيـر الرسول ﷺ كـقدوة فى حيـاته ومثل أعلى يحـتذى به لينال السـعادة فى حـياته وآخرته، وأن يكون وثيق الصلة بحياته صلى الله عليه وسلم وبأقواله وأفعاله وتقريراته، كما تهدف جميعها إلى اتصال التـلميذ بالقرآن الكريم وحفظ بعض أجزائه برغبة داخلية وفهم ما يحفظه أو ما يتناوله بالدراسة ليكون حافظًا له من كل ميل وانحراف.

ولكل مرحلة من مراحل النمو لها خصائصـها التى تميزها عن غيرها ففى المرحلة الإعدادية يكون التلميذ لديه قدر من الدين اكتسبه خلال حياته الأولى سواء فى المنزل أو المدرسة فـتأتى تلك المرحلة والمرحلة اللاحـقة لهـا وهى المرحلة الثانوية التى تحـتاج إلى يقظة من القائمـين بالعملية التربوية فى صقل عـقولهم وقلوبهم بالعقيـدة الراسخة لأن تلاميذ كل من هاتين المرحلتين الإعدادية والثانوية يعـيشون مرحلة المراهقة، وهى مرحلة تختلف عن غيرها من مراحل حياة الإنسان فتحتاج إلى ما يقوى وعيهم الدينى، ويثبت عقائدهم بمزيد من الفهم المستنير والتحليل الدقيق والتعليل الواضح السليم.

ومن خلال بيان العلاقة بين الدين فى فـترة المراهقة ومتطلبات تلك المرحلة يمكن بيان أهداف تدريس التربية الدينية فى المرحلتين الإعدادية والثانوية.

الفصل الثانى والثلاثون



طرق تدريس التربية الدينية

تجدر الإشارة إلى أن الطرق التى ستطرح هنا ليست طرقا نهائية، أو هى فصل الخطاب فى هذا المقام، وإنما هى مجرد نماذج يمكن للمعلم أن يسترشد بها فى تدريسه. وعليه من واقع خبرته، وتمرسه بهذا العمل أن يضيف ما يمكن إضافته. فهذه الطرق ليست قيداً على قدراته؛ لأن التربية ترى فى كل معلم لمسة تفرد ـ منحة من الله ومنه ـ عليه أن يستغلها لصالح العملية التعليمية.

والتربية الدينية فيها الكثير من «المعانى المجردة»، فضلاً عن الغيبيات، وهذا يتطلب قدرة لغوية بها يستطيع المعلم أن يقنع تلاميذه. ومن حسن الحظ أن معلم اللغة العربية فى الأعم الأغلب هو معلم التربية الدينية، وبالتالى فإن التفاعل اللفظى هو الغالب فى حصة التربية الدينية، وعلى قدر سيطرة هذا المعلم على اللغة يتم التفاعل بينه وبين التلاميذ.

وقد جرى تقسيم التربية الدينية إلى: القرآن الكريم، الحديث، العقائد، السير، التهذيب والبحوث. وفيما يلى عرض لكل ذلك.

تدريس القرآن الكريم:

يمثل القرآن الكريم فى التربية الإسلامية المصدر الأساسى لها، ولكل فكر إسلامى. فهو القاعدة يرتكز عليها الإسلام عقيدة وتشريعًا وتنظيمًا. وهو الأساس الذى انتظم مسيرة الحياتين للإنسان منظمًا موضحًا، مفسرًا وشارحًا. وهو كذلك العقد والعهد الذى يجمع المسلمين على وحدة العقيدة المتمثلة فى الإيمان بالله، وبالغيب. وكل مسلم يجب أن يرتبط بهذا الكتاب ارتباط حب وولاء وارتباط تعلم وفهم، وإدراك لبعض غاياته.

وقد نزل القرآن على رسول الله ﷺ لهداية الناس، وإرشادهم إلى ما فيه صلاحهم فى الدنيا والآخرة ﴿**كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُوا الْأَلْبَابِ** (٢٩)﴾ [ص].

وهو كتاب تربية وتوجيه. كتاب ينشئ النفوس على الطريق المستقيم. وهو يؤدى مهمته هذه كاملة دون أن يتعرض لنظريات العلم المختلفة. وأن ما ورد فى ثناياه من «المعلومات» إشارات كونية للإنسان ليفتح بصيرته على آيات الله فى الكون، فيتصل بالخالق، ويحبه ويخشاه.

ويحسن لمن يتعرض لدراسة القرآن الكريم وفهم جوانب الإرشاد والإصلاح فيه أن يضع فى اعتباره الأمور التالية:

١- أن القرآن يفسر بعضه بعضا، لأنه وحدة متكاملة لا تعارض ولا اختلاف ﴿... وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلافًا كَثِيرًا ﴿٨٢﴾﴾ [النساء].

٢- أن معرفة أسباب نزول الآية ـ أمر حتمى لأنه يساعد المعلم أو الدارس على تفهم الآية على حقيقتها، وتفسيرها تفسيرًا موضوعيًا وأمينًا. الاستعانة بالأحاديث النبوية التى يتصل موضوعها بموضوع الآية، والتوفيق بينهما. إن كان هناك اختلاف فى الظاهر.

٣- معرفة الأساليب العربية، وبعض التعبيرات اللغوية المأثورة عن العرب، وفى كلامهم.

٤- الإلمام باللغة العربية الفصحى ما أمكن: إذ إن معرفة نواحى الإعجاز فى القرآن لن يتيسر إلا لمن يتقن العربية، ويعرف أسرارها.

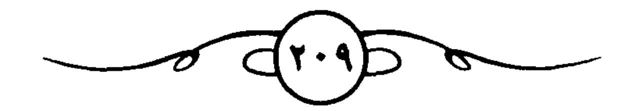
ويمكن أن يتم تدريس النص القرآنى بالطريقة الآتية:

١- قراءة الآية قراءة نموذجية مراعى فيها:

* إخراج الحروف من مخارجها بالطريقة السليمة.
* إعطاء الآية حقها فى التلاوة بالترتيل والتنغيم بحيث توحى بالمعنى.
* التنبيه على أن هناك فرقا فى الكتابة المتداولة والخط العثمانى.

٢- قراءة بعض الأكفاء من التلاميذ أكثر من مرة.

٣- قيام المعلم بإعطاء فكرة عامة عن الآية، تتضمن المعنى العام، وأسباب النزول.



٤- مناقشة التلاميذ فى المعنى العام للآية لتكون بمثابة مثير للتلاميذ وتنبيه لهم.

٥- قيام المعلم بتحليل النص القرآنى آية آية من حيث علاقة الآيات بعضها ببعض ومن حيث المعنى والإعجاز القرآنى.

٦- مناقشة التلاميذ بعد تحليل كل آية بهدف استمرارية المناقشة.

٧- استخراج الأحكام الشرعية، والمعايير الخلقية، ومحاولة ربطها بالمواقف الحياتية.

٨- قراءة الآية مرة أخرى إذا كان هناك وقت.

تدريس الحديث النبوى:

يعتبر الحديث المصدر الثانى من مصادر التشريع الإسلامى بعد القرآن الكريم وهو ما أثر عن النبى صلى الله عليه وسلم من قول، أو فعل، أو إقرار. وكما هو فى المرتبة الثانية بعد القرآن الكريم من ناحية التشريع، فإنه بنفس المرتبة من حيث البلاغة.

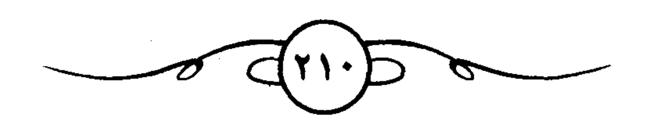
وعلاقة الحديث بالقرآن تبدو فى مجموعة من المظاهر. منها تفصيل مجمله، أو تقييد مطلقه، أو إطلاق مقيده، أو تخصيص عامه أو توضيح مبهمه.

وتدريس الحديث النبوى يحقق كثيرا من الأهداف التربوية أبرزها ما يلى:

١- تأكيد شخصية الإنسان المسلم، واستقلاله، واحترامه، من واقع تعامل الله لنبيه حيث إنه تعالى لم يلغ شخصية الرسول ﷺ فى أن يجتهد ـ مع أنه مبلغ عن الله ـ فاعتبر ما يقوله الرسول من قبيل التشريع من أحكام وعبادات ومعاملات ما دام اجتهاده صائبا ومن هنا يتأكد تفرد الإنسان المسلم.

٢- الاقتداء بالرسول ﷺ فى خلقه، وتعامله من الناس. وفى ذلك إشعار بأن كل مسلم فى ذاته نبى يدعو إلى الهدى، يأمر بالمعروف، وينهى عن المنكر، يطبق منهج الله على نفسه أولا قبل أن يطلب ذلك من الآخرين.

٣- الاقتناع الكامل من كل المؤمنين بأن منهج الله فى الأرض صالح للتطبيق، وليس نظرية قدمها محمد ﷺ من عنده لتكون محلاً للتجريب، والأخذ والرد. تصلح لقوم، ولا تصلح لآخرين.



٤- إعطاء صاحب السيرة حقه من مظاهر الإنسانية بدون مغالاة أو تهوين.

وتدريس الحديث النبوى الشريف يمكن أن يكون باتباع الطريقة الآتية:

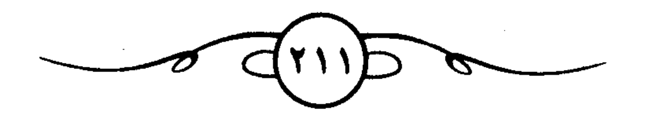
* قراءة الحديث قراءة نموذجية من المعلم، موحية بالمعنى.
* قراءته مرة بعد أخرى من التلاميذ فرادى أو مجتمعين، بهدف النطق الصحيح، وإتاحة الفرصة لحفظه من التلاميذ الذين يركزون على الاستماع فيحفظونه نتيجة التكرار.
* عرض الحديث للمناقشة بهدف الوقوف على الأفكار الجديدة التى يطرحها التلاميذ، ثم توجيهها تبعًا للإطار العام لمعنى الحديث ثم إضافة ما يراه المعلم.
* بيان ما يؤخذ من الحديث من أحكام شرعية، وقوانين خلقية وقيم سلوكية وتعرف إلى أى مدى يرتبط بواقع الناس.

تدريس العقيدة:

العقيدة فطرة فى الإنسان لا يستغنى عنها. فهى تربطه بغيره حيثما كان، وفى أى ظرف وجد سواء أكانت هذه العقيدة حقًا أم باطلاً ويعنى «بالعقيدة الدينية هى ما يشتمل عليه وجدان المفكر فى العصر الحديث. أو هى طريقة حياة لا طريقة فكر، ولا طريقة دراسة. أو هى حاجة النفس كما يحسها من أحاط بتلك الدراسات، ومن فرغ من العلم والمراجعة ليترتب مكان العقيدة من قراءة ضميره. أو هى ما يملأ النفس لا ما يملأ الرؤوس، أو يملأ الصفحات». (١٤: ٢٠٤)

ونظرا لأهمية العقيدة لدى الفرد والمجتمع فقد انتهجت بعض الشعوب أو الدول عقائد معينة وراحت تشكل الأفراد والجماعات حسب تلك العقيدة بهدف تحقيق مكاسب محددة، ولذلك فمن عرف عقيدة قوم فى إلههم، فقد عرف نصيب دينهم من رفعة الفهم والوجدان ومن صحة المقاييس التى يقاس بها الخير والشر، وتقديرها الحسنات والسيئات. فلا يهبط دين وعقيدته فى الإله عالية. ولا يعلو دين وعقيدته فى الإله هابطة، ليست مما يناسب الموجود الأول الذى تتبعه جميع الموجودات.

والعقيدة الدينية سند للروح تعتمد عليه فى شدائد الحياة، وقسطاس للآداب والعادات. يرجع إليه فى قياس الأخلاق والأعمال. وأنها بالنسبة للجماعات، أو للأمم



التى تدين بها قوة فعالة، ولو من طريق يحسب لها حسابها فى التاريخ. والإسلام بهذه الصفة عقيدة فردية اجتماعية لا يجاريها دين من الأديان (١٢ : ٥٨٥).

والعقيدة الصحيحة التى تحدد هدف الإنسان فى هذه الحياة باعتباره خليفة الله فى أرضه، مسئولا عن عمارتها، وعن الخير والشر فيها، وتجعل لحياته هدفا وغاية يسعى لتحقيقها.

والعقيدة الدينية هى التى تعصم الإنسان من أكبر دواعى المرض النفسى. وهو باتفاق المذاهب يرجع إلى علة واحدة محيطة بجميع العلل وهو الانقسام الداخلى، أو علة التصدع التى توزع النفس شيعًا من النقائض والأضداد، وتفقدها الوسيلة التى تعيد بها الوئام والألفة من مقاصدها ونزعاتها.

والعقيدة فى الإسلام هى - طبقا لما جاء فى الحديث عن عمر رضى الله عنه - الإيمان بوجود الله، ووحدانيته، وملائكته، وكتبه ورسله، واليوم الآخر، والقضاء والقدر خيره وشره، ثم الساعة، فضلا عن الصفات المطلقة: القوى - العظيم، الرحيم. . إلخ،وهى بهذه المثابة إيحاء للمسلم بأن يرتفع بنفسه إلى تلك الصفات فى الدنيا، وترغيب له فى الآخرة ليرى ما حجب عنه فى الدنيا.

ويعتبر تدريس العقائد من الأمور الصعبة، لأنها تتصل بالغيبيات وهنا تكمن براعة المعلم وقدرته فى إفهام تلاميذه. ولعل مما يساعد على إفهام التلاميذ ما يلى:

١- الاستعانة ببعض المواقف الحياتية التى يمر بها التلاميذ ويشاهدونها، والتى تكون قريبة الشبه بالموضوع المعالج. من باب قياس الغائب على الشاهد. وهذا يتوقف على ذكاء المعلم. وقدرته على تقريب المعنى إلى الإفهام.

٢- فتح باب المناقشة أمام التلاميذ، بهدف ربط الموقف المطروح بموضوع الدرس، وهنا يتأكد دور المعلم فى إدارة المناقشة، وتوجيهها نحو الهدف.

٣- إثراء المناقشة ببعض الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والأساليب المنطقية، والحجج النبوية بهدف إقناع التلاميذ، تم ممارستهم لأسلوب التفكير العلمى.

٤- بلورة الموضوع فى نهاية الحصة، وإعطاء الخلاصة التى تم الوصول إليها.

تدريس العبادات:

تشمل العبادات: الصلاة، والزكاة، والصوم، والحج. وهذه العبادات مسئولية شخصية، وفرض عين على المسلم يتعين عليه أن يتعلمها، ويمارسها. وهى تبدأ منذ الطفولة «**مروهم بالصلاة لسبع، واضربوهم عليها لعشر**».

وتنطوى العبادات على أغراض متشبعة، يمكن جمعها فى تنبيه المتدينين على الدوام إلى حقيقتين لا ينساهما الإنسان فى حياته الخاصة أو العامة.

إحدى الحقيقتين التى يراد من العبادة المثلى أن تنبه إليها ضمير الإنسان على الدوام - هى وجوده الروحى الذى ينبغى أن تشغله على الدوام بمطالب غير مطالبه الجسدية، وغير شهواته الحيوانية.

والحقيقة الأخرى التى يراد من العبادة المثلى أن تنبه إليها ضميره هى الوجود الخالد الباقى إلى جانب وجوده الزائل، والمحدود فى حياته الفردية (١٣: ١١١ - ١١٤).

والعبادات مهمتها تربية الضمير، وإحياء القلب، وإيقاظ الشعور بمراقبة الله عز وجل،ذلك لأن المسلم فى حالة عبادته ينسلخ من دنياه، ويقف ضد كل رغبة تنحرف به عن مركزه حتى يصل الإنسان إلى درجة الإحسان التى قال عنها الرسول ﷺ: «**الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك**».

والعبادة الحقة هى الطريق السليم إلى الدنيا، يحقق الإنسان بها آماله، وطموحاته.

إن العبادة التى تتجه مباشرة إلى الله، وتهمل جوانب الرياء والمجاملة لكفيلة بأن تصفى النفس، وتصقل الفرد، وتقربه من ربه. فليس أقرب إلى العبد من الطريق إلى الله إلا النية الطيبة، واللجوء إلى رحابه. حينئذ يجد شفاء نفسه وصفاء ذهنه، ويشعر بذاته، ويدرك أن رحمة الله قريب من المحسنين فى عبادتهم وعملهم، وإيمانهم، وكل ما يتصل بحياتهم الدينية والدنيوية.

إن العبادة إذا لم تترجم إلى مواقف إيجابية فى كل سلوك المسلم فإنه يفقد وظيفته ومعناه. الفصل المتعسف بين تعبد المسلم ومختلف ممارساته اليومية هو فى حقيقته تفريغ للدين من مضمونه، وتحويله إلى مجرد ممارسات وطقوس.

إن تقـديم العبـادة للنشء بصدق النيـة، وطهـارة النفس يحبب إليـهم العبـادة، ويجدون فيـها مذاق المؤمنين وحـلاوة الصادقين. لأن مفـاجأة الله متعة والحـديث إليه سعادة، والهروب من الدنيا وشاغلها إليه لهو نعم الأمن والطمأنينة.

ومصدر الخطر فى تدريس العبادات أن يشعر التلـميذ أن معلمه يلقنه إياها كما لو كانت مادة دراسية أخرى، فيها الآليـة، والشكلية، وإجراء الحركات كما لو كانت تدريبًا رياضيًا.

من هنا يجـدر بالمعـلم فى حـصة الـدين أن يعـيش بالله، ومع الله، صـدقًـا، وإخلاصا، وإتقانًا، وأن يأخذ بيد التلاميذ ليعيشوا معه القرب من الله. سواء فى الفصل أو مسجد المدرسة.

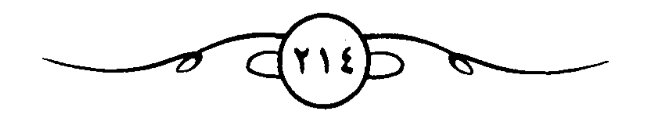
ويتأثر التلاميذ بما يقوم به المعلم فى حصة التربية الدينية، ويبدو هذا التأثر سريعًا أو بطيئًا على سلوك التلاميذ تبعًا لما يقوم به المعلم فى الحصة.

ويتم تدريس العبادات ـ بصفة عامة تبعا لما يلى:

* إعطاء نبذة عـن الموضوع المراد تدريسه: صـلاة، زكاة، صـوم، حج، بغرض إثارة التلاميذ، وتشويقهم، إما فى صورة ملخص عام، أو أسئلة، أو استغلال بعض المواقف الحياتية، والتى يمكن أن تكون مدخلا للموضوع.
* استخدام الوسائل التعليميـة المعينة، إما بشكل حى يقوم به المعلم، أو التلاميذ بصورة حقيقية، أو استخدام إحدى المسجلات الصوتية، أو الصوتية المرئية، أو الصور والرسوم التى تمت من قبل قسم الوسائل التعليمية بالوزارة، أو الإدارة التعليمية، أو قام بها المعلم بنفسه، أو بالاشتراك مع التلاميذ.
* مناقشة التلامـيذ فى الموضوع بشكل تفصيلى، وعـرض أجزاء الموضوع وحدة وحدة حتى يتم استيعاب الموضوع من جميع نواحيه.
* تلخيـص الموضوع فى نهايـة الحصة، وعـرض ما يسـتحق عرضـه، ثم ربطه بالواقع، وأحداث الحياة اليومية.

تدريس المعاملات:

تعتـبر المعامـلات الوجه الحـقيقى للدين، والجـانب المعبـر عن صدق العقـيدة، وإخلاص العـبادة. وهى الدين كله، لأن المـسلم إذا لم يترجم مـا آمن به فى معـاملته



لنفسه، وفى معاملته لغيره، إنسانًا كان أو حيوانًا، أو نباتًا، أو كل ما فى الكون - لا يعتبر ذلك فى حساب الله دينا. فالدين المعاملة.

ويقف بعض المعلمين من تدريس المعاملات موقفًا صعبًا، بسبب ما يثيره بعض الطلاب من أسئلة تتعلق ببعض المعاملات المالية، والتجارية، وقد لا تكون هناك إجابة شافية تنهى على الطلاب تساؤلاتهم إما لأن المعلمين لا يسعون إلى إعداد أنفسهم لمواجهة مثل هذه المواقف، أولا لأن مثل هذه الموضوعات لم تبحث، ولم يتخذ فيها قرار من المتخصصين فى الدراسات الإسلامية.

ولعل المعيار فى الأمور التى لم يرد فيها نص من القرآن أو السنة أو ما أثر عن السلف الصالح إنما هو النفس الطيبة. الإثم ما حاك فى الصدر، وتردد فى النفس، والخير ما اطمأن إليه القلب، ومالت إليه النفس.

ويمكن تدريس المعاملات وفق الخطوات التالية:

* ربط المعاملات التى يتم شرحها بالقيم الخلقية، والنظرة السوية للإنسان.
* تحليل الموضوع من زواياه المختلفة عن طريق مناقشة التلاميذ، والاهتمام بما يبدونه من رأى، والأحكام فى ذلك إلى المصادر الشرعية الأصلية أولا ثم إلى العقل الفطرى ثانيًا. وفى ذلك تدريب للتلاميذ على التفكير المجرد والواقعى.
* استنباط الأحكام الشرعية فى المعاملات، وعرض بعض المواقف التى تؤكد صدق تلك الأحكام إما من التراث، أو من الأحداث المعاصرة.
* تلخيص ما تم التوصل إليه فى الحصة، من التلاميذ أولا، ثم قيام المعلم بعد ذلك فى بلورة الموضوع إذا اقتضى الموقف ذلك.

تدريس السير:

تعتبر السير مجالاً خصبًا للتنمية الدينية، وتأصيلاً للقيم الفاضلة لدى النشء، لأنها تحكى سيرة وحياة الرسول ﷺ، وبعض أعلام المسلمين الذين أثروا حياتهم بجلائل الأعمال، وسابق الإنجازات.

ويهدف تدريس السير إلى تحقيق الأغراض الآتية:

* التغنى بالأمجاد والبطولات الإسلامية فى ميدان القتال وتضحياتهم لتحقيق مثلهم العليا.



* إحياء الرموز والقيم والمثل والمفاخر الإسلامية.

* تقديم سير الرجال والنساء النموذجية التى حققت نجاحات فريدة أى فى مجال من مجالات الحياة.

* تهذيب السلوك، وتقويم الأخلاق.

ويمكن أن يكون درس السير تبعًا لما يلى:

* يستثير المعلم تلاميذه بما يراه مناسبا للحدث الذى يعالجه فى السيرة.

* عرض الدرس عن طريق الحوار والمناقشة مستخدما الواقع محوراً أساسيًا تدور حوله المقارنة والموازنة، مع التأكيد على أن السيرة هدف يتوقع الوصول إليها.

* استنباط الدروس المستفادة من دراسة السيرة.

* إطلاق العنان لخيال التلاميذ ليعبر كل منهم عن الجانب الذى يتمنى أن يرى نفسه فيه، والجوانب الأخرى التى يتمنى أن يراها هو فيمن حوله.

تدريس التهذيب:

يعنى بالتهذيب مجموعة الفضائل والقيم وأنماط السلوك التى نريد أن يكون عليها أفراد المجتمع متحلين بها منذ طفولتهم. ويستعان فى تحقيق ذلك بما كتب عن الفضائل من أدب رفيع: قرآنا، أو حديثًا أو مأثوراً من كلام الرسول والصحابة والملوك والأمراء والبلغاء.

والتهذيب بهذا المعنى ليس فرعًا مستقلاً من فروع التربية الدينية، وإنما يمتد بجذوره إلى كل هذه الفروع، وكذا بقية الفروع له مثل ذلك وإذا كانت فروع التربية الدينية تكون كلا متكاملا تضيع معالم التقسيم فيما بينها فإن الأساس الذى ترد إليه هذه الفروع إنما هو القرآن الكريم والسنة النبوية. فقصص القرآن الكريم وما تحمله فى ثناياها من فضائل كريمة، وقيم نبيلة ونماذج يقتدى بها، وتشريعاته التى تبين الحلال من الحرام، والمقبول من غير المقبول وأصوله التى توجه الحياة، وتضع المعايير الأصيلة. إنما يمثل المصدر الأصلى للتربية الدينية.



ويمكن أن يكون درس التهذيب وفق ما يلى:

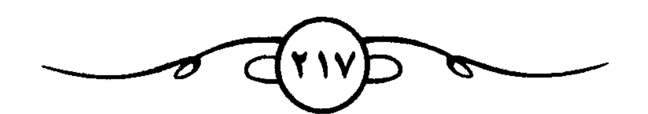
* إثارة التلاميذ بما ينبئهم إلى الموضوع المعروض. ويتمثل ذلك فى سؤال مطروح، أو مقدمة ينبه التلاميذ إلى أن هناك موضوعًا جديرًا بالمناقشة.
* عرض الموضوع بمشاركة التلاميذ، وتوجيه من المعلم بحيث ينصب الكلام فى صلب الموضوع.
* فتح باب المناقشة أمام التلاميذ، وإتاحة الفرصة لكل منهم أن يبدى رأيا، أو يصوب قيمة، أو يصحح معلومة، أو يبرهن على موقف، أو يدافع عن مبدأ.
* التلخيص النهائى للدرس، والتركيز على أهم الدروس المستفادة منه.
* مساعدة التلاميذ على أن يسرد منهم ما يعرفه من قصص أو مواقف ملائمة تتصل بموضوع الدرس.

تدريس البحوث:

البحوث هى طائفة من المعارف الدينية تساعد الطلاب على تثبيت العقيدة وعلى مقاومة التيارات الأحادية، ومغريات الخروج على القيم الروحية، وعلى المزيد من فهم أسس المجتمع والعلاقات بين الناس، وعلى تعرف العالم الإسلامى، وما بين أبنائه من صلات.

والمكان المناسب لهذا الفرع هو المرحلة الثانوية التى يتميز تلميذها بيقظة عقلية كبيرة، فتبدو عملية التفكير النقدى، بمعنى ألا يقبل المراهق ما يسمع أو ما يقرأ دون تمحيص مهما كان المصدر الذى يسمع منه، أو يقرأ، كما ينمو التفكير الابتكارى بصورة واضحة، وهو يميل إلى المعلومات الدقيقة التى يحاول الحصول عليها من المصادر الموثوق بها، وهو يبدأ فى التساؤل والتشكيك فى معظم معتقداته ومن هذا التساؤل والتشكيك يكون المراهق فلسفة حياته. (١٥ : ٥٢)

كما أن تلك المرحلة ـ وقد دخل فترة المراهقة، وبدأ التغير الجسمى والنفسى يعتريه ـ تحتاج إلى إشباع لألوان من الحاجات، يترتب على عدم إشباعها كثير من الاضطراب والقلق. فحاجته إلى المركز والمكانة، ليس هناك من إشباع لها أكثر من إشباع الإسلام لها بما يلقيه على عاتق هذا الإنسان من مسئوليات نحو الله والناس.. وحاجته



إلى المعرفة فليس هناك من إشباع لهذه الحاجة من اتجاه للإسلام نحو إعطاء المرء معلومات عن العالم الغيبى الذى لا تشاهده ولا تراه. أما حاجته إلى الاستقلال عن سلطة الآباء فالإسلام يعمل على تكوين ما يسمى بعاطفة الاحترام من الأبناء للآباء، وفى الوقت نفسه يدفع الآباء إلى احترام تفكير الأبناء.

ويمكن أن يقدم نوعان من هذه البحوث:

الأول: بحوث من التراث تربط التلميذ بماضيه، وتؤكد له جانب الأصالة، وتطلعه على الجوانب المشرقة للإسلام والمسلمين لتكون بداية ينطلق منها إلى حاضره، وأساسًا يستند إليه فى تفهمه للمشكلات المعاصرة.

الثانى: بحوث معاصرة، وتبدو فى عرض بعض القضايا والمشكلات التى تتصل بأى جانب من جوانب الحياة.

ويستحسن أن يعتمد هذا الفرع من التربية الدينية على المناقشة. ومهمة المعلم أن يكون قادرًا على إدارتها، بحيث يفتح أمام الطالب أبوابًا جديدة، ولا ينبغى له أن يتركه دون ملجأ.

ويمكن أن يتم الدرس وفق ما يلى:

* إثارة الطلاب وذلك بعرض وجهات نظر متناقضة، أو أسئلة مخالفة.
* تميز القضية، أو المشكلة وتحديدها.
* عرض الأدلة الإيجابية والسلبية، ومدى تطبيق كل منها.
* استخلاص الاستنتاجات المدعمة بالأدلة.

وأيا كان الأمر فإن دراسة القضايا والمشكلات المعاصرة من وجهة نظر الفكر الإسلامى، وتعرف أبعادها والإلمام بخلفيتها - مجال خصب لتعريف التلميذ بروح الإسلام واتجاهاته الإصلاحية، فى مجتمع غلبت عليه تفسيرات مادية لكل ما يدور حوله، مع أن الإسلام فيه الحلول الجذرية للمشكلات المعاصرة، إذا توخى الفرد فيه حسن النية وقصد السبيل، كما أن فيها تدريبًا على الأسلوب العلمى فى تناول المشكلات، ومعالجتها. وهذا يتطلب معلما ملمًا بأحكام الشريعة قادرًا على الدفاع عنها، واعيًا بثقافة عصره، يصلح لإدارة المناقشة، وتوجيهها الوجهة السليمة، صبورًا لا يمل من الجدال والإقناع.

نموذج لدرس فى التربية الدينية:

يؤدى الإعداد دورًا مهما فى تحديد الأهداف التى يسعى المدرس إلى أن يصل إليها تلاميذه بعد مرورهم بمجموعة من الخبرات التعليمية كما يؤدى دورًا مهما فى تحديد إجراءات التدريس. وفى تقويم النتاج النهائى لهذه العملية.

ويتضمن الإعداد الجوانب الآتية (٢٠: ٢٨٠ ـ ٢٨٣):

١- الإطار العام للدرس ويتضمن التاريخ والمادة والموضوع وساعة الدراسة والمادة المرجعية.

٢- الأهداف وتشتمل الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس المعين ولابد أن تكون الأهداف شاملة للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

٣- إجراءات الدروس وتشتمل هذه على:

أ- الإعداد.

ب- العرض.

جـ- الشرح.

د- التطبيق.

هـ- التقويم.

٤- التشخيص والعلاج.

٥- إعطاء التعيينات الجديدة.

وفيما يلى نقدم نموذجًا لدرس قرآنى.

نموذج لدرس قرآنى

أ- الإطار العام للدرس.

ب- الأهداف.

١- أهداف معرفية مثل فهم التلاميذ لمعانى الآيات موضوع الدرس.

٢- أهداف وجدانية مثل الاستجابة لما فى الآيات من قيم ومبادئ.

٣- أهداف مهارية مثل قراءة الآيات قراءة جيدة.

جـ- الإجراءات:

١- مقدمة:

تتناول باختصار موضوع الآيات بأسلوب مشير يعتمد على الأسئلة أو التعليق على بعض الأحداث الجارية ... إلخ.

٢- العرض، وتتضمن هذه الخطوة عرض الآيات على لوحة أو على السبورة.

٣- الشرح فى الفصلين الأول والثانى من المرحلة الابتدائية يتلو المدرس السورة أو الآيات تلاوة قصيرة خاشعة،وذلك لأن التلاميذ لما يتقنوا بعد مهارات القراءة الجهرية أو الصامتة.

وفيما بعد ذلك من صفوف يقرأ التلاميذ الآيات قراءة صامتة، ثم مناقشة عامة فى الأفكار الرئيسة فى الآيات.

ثم تلاوة المدرس للآيات تلاوة خاشعة يعقبها تلاوة التلاميذ واحدا تلو الآخر ويراعى فى تلاوة التلاميذ:

٣- جودة النطق وصحته

٤- الصوت المعبر والخشوع المناسب.

٥- مراعاة علامات الوقف.



هذا فيما يتعلق بخطوة القراءة فى الصفوف الأربعة الأخيرة من المرحلة الابتدائية مع ملاحظة أن تتبع خطوة القراءة الجهرية مناقشة تفصيلية للمعانى الرئيسة والفرعية فى الآيات.

أما بالنسبة للصفين الأول والثانى فيتبع خطوة التلاوة من جانب المعلم أمران:

١- مناقشة عامة للأفكار الرئيسة فى الآيات.

٢- ترديد التلاميذ الآيات وراء المعلم.

التقويم:

وفى هذه الخطوة يقوم المعلم بمعرفة مدى تحقق الأهداف المحددة من قبل لدى التلاميذ، ويستخدم المعلم مجموعة من أساليب التقويم تتناسب مع كل هدف من الأهداف السابقة.

وتتنوع هذه الوسائل بين التلاوة والاختبارات الشفوية والاختبارات التحريرية.

(د) التشخيص والعلاج:

وتتضمن هذه الخطوة أولا تعرف المشكلة وثانيًا تحديدها وثالثا تعرف أسباب حدوث المشكلة وأخيرا تحديد وسائل العلاج ومن وسائل العلاج اقتراح ما يلى:

* واجبات إضافية

* قراءات

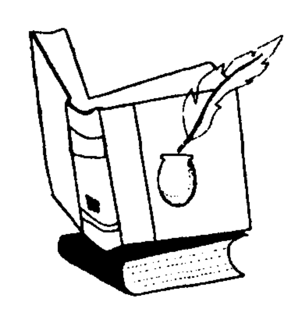
* وقت إضافى فى التدريس

* مواد سهلة

ومن الجدير بالذكر أنه ليس ثمة فروق بين درس القرآن، ودرس الأحاديث النبوية،

وأفضل وسيلة لتدريس السير والتهذيب، أن تدور الدروس حول مشكلة أو سؤال، وأن يطلب من التلاميذ مقدما قراءة الموضوع بعد إمدادهم بمجموعة من الأسئلة التى يحاولون الإجابة عنها فى أثناء القراءة. وأن يتم التدريس على شكل حوار أو مناقشة جماعية للموضوع.

الفصل الرابع والثلاثون



مشكلات تدريس التربية الدينية

تواجه التربية الدينية - صعوبات متعددة، وتقف حائلا بينها وبين بلوغ الغاية من تدريسها. ويمكن بيان أهم هذه الصعوبات فيما يلى:

١- إن التربية الدينية - مفاهيمها، وتعاليمها وواجباتها - تضع الإنسان أمام نفسه، وتوضح له الأمور على حقيقتها بدون تزييف أو تضليل وليس أقسى على بعض النفوس من مواجهة الحقيقة، والسبيل إلى تفادى ذلك فى نظر البعض هو أن يدير الإنسان ظهره إلى الدين ويصم أذنه عن كل ما يتصل به.

٢- إن التربية الدينية ترى أن لكل حق واجبًا. وهذا يصدم النفس البشرية، لأن النفس البشرية غالبا ما تجرى فى سبيل الحصول على حقوقها، بينما هى فى المقابل تتراخى فى أداء واجباتها.

٣- إن العصر الحاضر تتكاثر فيه المستحدثات العصرية التى لها بريق مثير، وإلحاح لا يقاوم. والنفس البشرية فى سبيل الاستمتاع بكل مظاهر هذه المستحدثات قد تنشئ الأمور الجوهرية فى الحياة، وتتخذ هذه المظاهر هدفا لها، وترتب على ذلك أن القيم - بصفة عامة، والدينية بصفة خاصة - أصبحت أشد التصاقا بالجانب الاقتصادى ومعروف أن الناحية الاقتصادية أصبحت هى الموجه الأول لعملية القيم، حتى لو كانت هذه القيم تتجاوز الدين، وتتخطى معاييره.

٤- إن بعض الذين يتصدرون مكان الدعاة من المسلمين ليسوا على المستوى المطلوب من الاقتدار والكفاءة، فأثر ذلك فى نفوس النشء، وجعلهم يميلون إلى السلبية مع الدين.

٥- إن التلميذ افتقد جانب القدوة الصحيحة فى المجتمع، سواء فى البيت من الأب أو الأم أو فى المدرسة من معلمين وغيرهم، أو فى المجتمع المحيط بكل ذلك.

٦- إن العملية التعليمية تعامل التربية الدينية كمادة دراسية، يتم فهمها واستيعابها بهدف النجاح فى الامتحان. وهو أمر لا يتفق مع طبيعة التربية الدينية، بل إنها تتراجع فى أهميتها المدرسية إذا ما تعارضت مع اللغة العربية بفروعها المختلفة، وسائر المواد الأخرى.

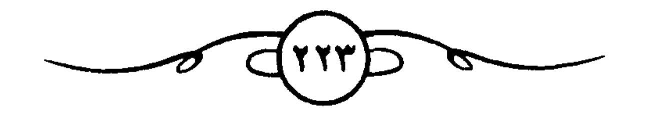
٧- إن معلم التربية الدينية ـ هو نفسه معلم اللغة العربية ـ قد لا تتوافر فيه الجوانب الفنية - هذا فضلا عن الجوانب الأخرى - التى تمكنه من القيام بعمله على أكمل وجه. فبعض المعلمين ـ مثلا ـ لا يستطيع قراءة آية من القرآن، وإن قرأها فلا يقرؤها بالطريقة السليمة، وإن قرأ الحديث صحيحًا فربما وقف عند المعنى الظاهر فقط، ولا يستطيع توجيه ما فيه من أحكام شرعية وغيرها.

٨- إن الكثير مما يتعلق بالتربية الدينية من الأمور المجردة يصعب على الصغير فهمه واستيعابه هذا فضلا عن الأمور الغيبية التى تتطلب وعيًا خاصًا، وقدرات تسمح بفهمها.

٩- إن بعض الجهات الأخرى التى كانت تسهم فى عملية التربية الدينية قد تقلص دورها إن لم يكن قد انتهى. ولعل منها الأسرة، والمسجد، والكتاب. وغياب تلك عن الساحة ضاعف من صعوبة تدريس التربية الدينية. وإذا كان المسجد يقوم بدور ما فى هذا الجانب فإن دوره محدود وموقوت.

١٠- إنه فى الآونة الأخيرة زادت المنظمات والحركات الإسلامية فى مختلف الأقطار العربية والإسلامية، وقدمت معتقداتها - صوابا أو خطأ - للناس، واستقبلها المسلمون، خاصة الشباب بالحيرة والقلق، لا سيما وأن كل جهة من هذه الجهات تدعى لنفسها الإسلام وربما تجمد بعض الشباب فى معتقداته، ووقف فى مفترق الطريق، لأنه لا يدرى أين الإسلام الصحيح بين هذه الإسلاميات.

١١- إن الدين فى كثير من الأحايين فيه تحد لما هو قائم من قوانين وتشريعات ونظم. وليس هذا ذنب الدين فى شيء، ولكنه ذنب من انحرفوا عن تطبيق تعاليمه. ولكن هذا يشكل مشكلة أمام التربية الدينية التى يتعلمها التلميذ. فهو يتعلم ما الحلال وما الحرام، ولكنه يجد المجتمع يخلط بينهما دون



اكتراث أو اهتمام بل أنه يحل بتشريعاته ما حرم، ويحرم ما حلل. ومن هنا تصبح التربية الدينية ليس لها عليه من تأثير.

١٢- إن بعض المتدينين، أو المنتسبين إلى هذا - شبابًا وشيوخًا - قد فهموا معنى العبادة خطأ، فأوقعهم ذلك فى بعض التصرفات التى لا تليق بهذا الدين، ولا تتفق مع روح الإسلام.

ولكن الدين دين عبادة بمعناها العام الذى يشمل كل مظاهر الحياة الاقتصادية والاجتماعية ودين قوة ودين يقظة وإحساس بالمسئولية، فالمؤمن كيس فطن.

١٣- إن الفجوة قد اتسعت بين أقوال الناس وأفعالهم، بين سلوك الناس وما يدعون الإيمان به، مما أوحى إلى النشء وكثير من الشباب أن الدين ضرب من الخيال أو حلم لا يبدو له واقع، وليس له فى مجال الحياة تطبيق.

وعلى الرغم من تعدد الصعوبات التى يمكن أن تقف حائلا أمام تحقيق التربية الدينية لأهدافها، أو تمثل لبلوغ الأهداف المرجوة فإن هناك بعض الإجراءات التى يمكن عن طريقها التغلب على تلك الصعوبات، لاسيما وأن عملية التدريس نفسها والجو العام المحيط بتلك العملية يكشفان عن بعض الجوانب التى تهيئ النجاح للتربية الدينية. وأهم تلك الجوانب ما يلى:

١- إن معلم التربية الدينية - وهو فى الأعم الأغلب معلم اللغة العربية - عليه أن يقتنع بعمله ويقبل عليه بحب، ويرغب فى أداء هذا العمل ليس من منطلق الوظيفة ولكن من منطلق أنها رسالة يبتغى بها وجه الله. وإذا أقبل على عمله من هذه الجهة فإنه سيدفعه إلى إعداد نفسه الإعداد الذى يسمح له بمباشرة هذا العمل من حيث إلمامه بالقرآن الكريم والحديث النبوى وبقية فروع التربية الدينية إلمامًا تقل فيه الأخطاء من جهته.

وإذا كان المعلم ـ وهو حجر الزاوية ـ معدا إعدادًا نفسيا وعلميا، ودينيا، وظهر أثر هذا الإعداد بشكل أصبح معه قدوة ونموذجًا يمكن القول إن هذا المعلم لابد أن يترك أثرا فى نفوس تلاميذه، ويتوقع لأدائه النجاح، وبلوغ الهدف.

٢- إن معلم التربيــة الدينية ينبغى أن يتصف بالحكمــة، والموعظة الحسنة والجدال الحســن، والدعـوة للخيــر، والنصـح الأمين ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴿١٥٩﴾﴾ [آل عمران].

٣- إن معلم التربيــة الدينية ينبغى أن يستــخدم أسلوب الثواب والعقــاب فهو من الأسالــيب الطبيــعيــة التى تستند إليــها التــربية فى كل زمــان ومكان. فــهذا الأسلوب يتمـشى مع طبيعــة الإنسان حيثـما كان، وأيا كــان جنسه أو لونه، وعقيــدته. فالإنسان يتحكم فــى سلوكه، ويعدل فيــه بمقدار معرفتــه بالنتائج الضارة أو النافعة، والسارة أو المؤلمة التى تترتب على عمله وسلوكه. والتربية الإسلامــية تســتخدم أسلوب التــرغيب والتــرهيب لما له من أهميــة بالغة فى التنشئة الصالحــة لأبنائها. فأسلوب القرآن الكريم فى تصوير الجنة ونعــيمها، والنار بأهوالها وعذابها إنما هو أسلوب مناسب لطبيعة الإنسان. (٢٣: ٥٢)

٤- إن معلم التــربية الدينية ينبــغى أن يستخــدم الوسائل والأنشطة المدرسيــة ما أمكن. وإذا تعذر فى موضــوع ما استخدم وسـيلة تعليمية فــإن عليه أن يلجأ إلى تقــريب المعنى المجــرد فى صورة مــحسوســة، وخـصوصًــا فى المراحل التعليــمية الأولى، ليتــأكد المعنى فى ذهن التلميــذ، كما أن عليه أن يســتغل الأنشطة المدرســية فى دعم القــيم الفاضلة لدى التــلاميذ من خــلال المواقف الحياتية، ليربط بين المعنى ومدلوله.

٥- أن التربية الدينية ليست مسئوليــة معلم التربية الدينية وحده، بل إن المجتمع كله شريــك فى ذلك بدءًا من الأسرة باعتــبارها الحــاضنة الأولى للطفل، ثم المدرسة باعتبارها المؤسسة الأولى المسئولة عن التربية وأخيرًا المجتمع الكبير.

ومســئولية الأســرة أن تتعامل فــيما بينهــا بالصدق والأمانة، والتــسامح، والعدل وشتى القــيم الفاضلة، ليس هذا فحسب وإنما تقوم بدور التــوجيه فى اختــيار الأصدقاء، فــقد دلت الدراسات على أن لهــا أثرا بالغا فى نمو الطفل النفسى والاجتماعى. فهى تؤثر فى قيمه وعاداته واتجاهاته. (٢: ١٠٧)

ومسئولية المدرسة أن تكون بجميع هيئاتها: إداراتها، ومدرسيها ومعلميها قدوة صالحة فى التعامل، ومناخًا طيبًا يجد التلميذ فيها بغيته من العدل، والمساواة، والاحترام.

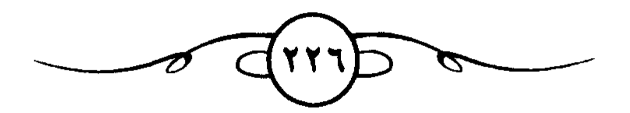
ولعل التركيز على البيت والمدرسة من جانب أنه من السهل فيهما ضبط القيم، ووجود النموذج الصالح فيشب الطفل وقد رأى أنه فى الإمكان تطبيق شرع الله فينشأ محبًا لهذا الدين، وكل ما يتصل به.

وإذا رأى أن هناك معايير مختلة فى المجتمع الكبير، لا توجد فى البيت أو المدرسة فقد يتقبل هذا الخلل إلى حين، ولكنه فيما بعد يمكن أن يسهم فى تعديل هذا الخلل. وما يسرى على هذا التلميذ يسرى على غيره فتأتى التربية الدينية فتجد جوًا مناسبًا، وأرضًا خصبة، وعقلاً مهيئًا لاستقبال دين الله.

٦- إن التربية الدينية ينبغى أن تتغير النظرة إليها من قبل المسئولين ابتداءً من الحضانة حتى نهاية المراحل التعليمية، فالمدرسة - على أى مستوى - تنظر إلى مادة التربية الدينية نظرة هامشية وخصوصًا إذا وضعت فى الميزان مع اللغة العربية، أو غيرها من المواد الدراسية الأخرى، ويبدو ذلك واضحًا فى نهاية العام الدراسى، حين يتم ضغط الجدول المدرسى، فربما أول مادة يتم استبعادها هى مادة التربية الدينية، ولا يخفى ما لهذا التصرف من جانب المدرسة على اتجاه وميول هذا التلميذ نحو تلك المادة، وربما ينسحب ذلك على الدين كله.

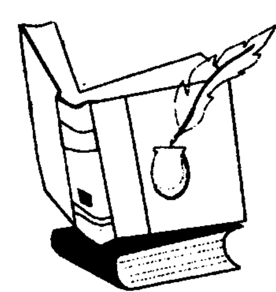
وتتغير نظرة التلميذ إلى تلك المادة أثناء العام الدراسى ونهايته فأثناء الدراسة يرى التلميذ أن المعلم لا يطلب منه سوى حفظ بعض آيات القرآن، وبعض الأحاديث النبوية ويتم تقويمه على هذا الأساس، بل أحيانًا يفاجأ التلميذ بدرجة أعلى مما يتوقع فى تلك المادة. وفى نهاية العام الدراسى يتم التصحيح بطريقة شكلية آلية. ويشعر التلميذ بكل ما يجرى حول هذه المادة فينطبع فى ذهنه مظاهر الشكلية التى تحاط بتلك المادة، فيقل اهتمامه بها.

والواقع أن هذه النظرة يمكن أن تتغير إذا تعاون البيت، والمدرسة، وركزا عليها باعتبارها مادة أساسية لوحدة الفكر ولوحدة الاتجاه، وأداة رئيسية للتماسك الاجتماعى، فضلا عن التماسك الأسرى.



٧- إن مادة التـربية الدينيـة ينبغى أن تراعى مـستويات نمو التـلاميـذ. والعامل الواضح الذى يؤكد مراعاة هذا الجانب عـامل نفسى قبل كل شىء، قوامه أن التـعليم الدينى إنما يؤتى أثره إذا أحس المتـعلم أنه يتـصل بمطلب من مطالب نموه: الجسمى أو العقلى، أو الاجتماعى، أو العاطفى. فإذا لم يتناول حاجة من حاجاته كأن يعالج ناحية غـريزية تضطرم فى أعماقه أو يجيب عن سؤال حول فكرة تحيره، أو يتناول جانبا يهمه ـ لم يتلقه تلقى من يشعر أن له وظيفة أساسية، وماسة فى حياته.

٨- إن كتـب التربيـة الدينية ينبـغى أن تتضـمن بعض القضـايا، والموضـوعات المعـاصرة والملحـة التى تواجه الشـباب فى حـياتهم. وتعـرض هذه القضـايا والموضوعات عرضا علميًا ومعها رأى المتخصصين فيها، حتى لا يقع الشباب فى بلبلة يلجأ بعدها إلى من يفتون فى الدين بغير علم.



الفصل الثانى والعشرون

النشاط المدرسى فى المجال الدينى

أهميته:

يمثل هذا النشاط الجانب العملى التطبيقى فى التربية الدينية. ولهذا الجانب قيمة كبيرة فى طبع الناشئين على ما ترمى إليه هذه التربية من معان سامية فى العقيدة والعمل.

وموضوعات الدراسة فى التربية الدينية تحدها المناهج والكتب. وتغلب عليها صفة الدراسة النظرية؛ لتحصيل المعرفة. وكسب المعلومات الدينية. وهى وحدها عاجزة عن قيادة الطلاب إلى السلوك العملى؛ ولهذا كان ذلك النشاط بصوره العملية فى المجال الدينى أمرًا ضروريًا للوصول إلى هذا السلوك.

أهدافه:

١- مساعدة المناهج على تحقيق أهدافها الدينية. وذلك بربط الموضوعات والمسائل المقررة بالمواقف الحيوية التى توضحها.

٢- الممارسة العملية للفضائل والآداب التهذيبية، وذلك بتأليف جماعات للبر ونشر الآداب الإسلامية ونحو ذلك.

٣- توجيه السلوك: ويكون ذلك بتنظيم الرقابة الواعية على تصرفات الطلاب فى مختلف المواقف، كالرحلات والحفلات والمباريات والاجتماعات.. ونحوها.

وتستطيع هذه الرقابة أن تعالج كثيرًا من عيوب الطلاب وانحرافهم عن السلوك الحميد، كميلهم إلى العبث، والتنابز بالألقاب، وإتلاف الأدوات المدرسية، كما تستطيع أن تحقق صورًا طيبة من الجوانب الإيجابية فى كسب السلوك الحميد، كجمع التبرعات، وعيادة التلاميذ المرضى، وإصلاح ذات البين، ودفع التلاميذ إلى إقامة الشعائر الدينية.

٤- محاربة الفردية، وتنمية الروح الجماعية، ويتحقق هذا الهدف باشتراك بعض التلاميذ فى عمل جماعى ينهضون به، كرعاية المصلى، والمحافظة على المرافق العامة.

٥- الربط بين المدرسة والبيئة، وذلك بعقد الندوات الدينية العامة، وعرض بعض التمثيليات الدينية، وإلقاء المحاضرات.

٦- إحياء الروح الدينية بالمدرسة؛ فصور النشاط الدينى تثير الوجدان، وتوقظ العواطف الدينية، وتنبه القلوب الغافلة، وتبدد ظلماتها بهذه الإشعاعات الروحية.

أسسه:

لكى ينجح هذا النشاط الدينى، ويؤتى ثماره، ينبغى أن يقوم على أسس سليمة مدروسة، ومن هذه الأسس:

١- مراعاة ميل التلاميذ واستجابتهم إلى ما يرغبون فيه من ألوان النشاط الدينى، وعدم قسرهم على ناحية لا يميلون إليها.

٢- مراعاة التجانس بين أفراد الجماعة الواحدة، من حيث الطباع والميول ؛ فذلك أدعى إلى النجاح والنظام، ووفرة الإنتاج.

٣- تحديد الأهداف التى يوجه إليها نشاط التلاميذ، أفرادًا وجماعات.

٤- مراعاة طاقة الطالب، بأن تنسق ألوان النشاط المدرسى، فلا يشغل طالب بالاشتراك فى عدة أعمال ترهقه.

٥- تخطيط كل مشروع يراد توجيه الطلاب إليه، ودراسته دراسة تفصيلية، يشترك فيها المشرفون والطلاب، مع مراعاة المرونة التى تسمح بالتعديل والتهذيب، فى ضوء الخطوات التطبيقية.

٦- الاحتفاظ بآثار النشاط الممتاز، عامًا بعد عام من مقالات، وتمثيليات وأحاديث، ونماذج مجسمة، ووسائل معينة ونحو ذلك.

٧- توفير الإمكانيات التى يحتاج إليها النشاط، كالمكتبة الدينية، والمصلى الملائم، والأمكنة الصالحة للاجتماعات والندوات. والمال اللازم للنفقات، ونحو ذلك.

٨- الالتفات إلى الأحداث الجارية وانتهازها.



أجهزة النشاط الديني:

ينهض بهذا النشاط أجهزة متعددة، منها:

١- **الموجه**: ومهمته التوجيه، فيعاون المدرسين على تخطيط المشروعات ودراستها، ورسم الطرق الصالحة لها، ويكون ذلك فى أول العام الدراسى، أو قبله إذا أمكن، ومن مهمته أيضا التقويم، ويكون ذلك فى أثناء زياراته التوجيهية.

٢- **المدرس الأول**: وعمله قريب من عمل الموجه، بل هو موجه مقيم، وهو بحكم اتصاله المباشر بالمدرسين أقدر على توجيههم، وعلى رعاية هذا النشاط، وتوجيهه توجيهًا سليمًا مطردًا، والمشاركة فى تذليل ما يعترضه من صعاب.

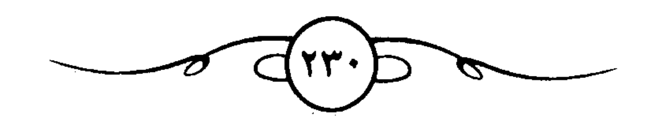
٣- **المدرس**: وتقتضى مهمته أن يدرس المناهج دراسة دقيقة. وأن يقترح من ألوان النشاط ما يساعد على تحقيق أهداف المناهج، وعليه أن يعرض المناسبات الدينية والقومية، ويجعل لها نصيبًا من هذا النشاط، وعليه - كذلك - أن يدرس البيئة وحاجاتها بوجه عام، فكل ذلك يعينه على توجيه النشاط الدينى توجيها محمودًا ناجحًا.

٤- **إدارة المدرسة**: فهى المرجع المسئول عن توفير الإمكانيات اللازمة، وعن مساعدة المدرسين، ومراقبتهم، والمشاركة فيما يرون القيام به من الحفلات. والتنسيق بين ألوان النشاط المختلفة بالمدرسة، وتشجيع المدرسين والطلاب المبرزين.

٥- **التلاميذ**: فهم محور هذا النشاط، وأداة تطبيقه، وتوجيهه إلى الإنتاج العملى.

صور عملية للنشاط الدينى (١٦: ٤٠٣ _ ٤٠٥):

١- ما يقوم به التلاميذ منفردين من الاطلاع الخارجى على الكتب والبحوث الدينية والاستماع إلى ترتيل القرآن الكريم، وإلى الأحاديث النبوية، وارتياد المساجد، وحفظ المزيد من القرآن الكريم، والحديث الشريف، وانتقاء جوامع الكلم، وكتابة التمثيليات الدينية، والتلخيصات والتعليقات.



٢- الصلاة فى مصلى المدرسة، ويجب أن تحتفل المدرسة بأداء هذه الشعيرة، فتدعو أحد الطلاب إلى أن يؤذن لها. ويقوم أحد المدرسين بإمامة التلاميذ فى الصلاة، ومن التجارب الناجحة المستحسنة إعداد كراسة لكل فصل، يقيد بها أسماء الطلاب، وفى أعلى الصفحات تواريخ الأيام، وكل تلميذ يصلى يوقع أمام اسمه، ويتولى تنظيم هذه الكراسات ورعايتها وجمعها أحد الطلبة، ويحتسب للصلاة جزء من درجات الأعمال اليومية.

وإذا لم يتسع المصلى فليصل الطلاب فوجًا بعد فوج.

٣- النشاط الصحفى: ويكون ذلك بإخراج صحيفة دينية جدارية، يتولى إعدادها جماعة من الطلاب.

٤- النشاط الثقافى: ومن صوره جمع القصاصات الصحفية التى تتعلق بموضوعات دينية، ويكثر ذلك فى المواسم المشهورة: كالهجرة، والمولد النبوى، وشهر رمضان وموسم الحج، على أن ينتفع بتلك القصاصات، بدراستها، وربطها بموضوعات الدروس الدينية، ومن صور هذا النشاط أيضا كتابة تراجم لبعض الأعلام البارزين، ممن لهم آثار فى توجيه السلوك الدينى.

٥- الأحاديث والندوات والمناظرات، على أن تكون موضوعاتها مما تستوجبه المناسبات ليتوافر لها عنصر الإثارة والتشويق.

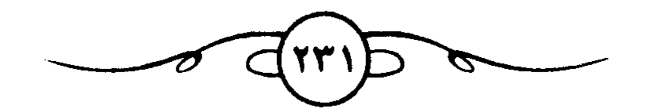
٦- التمثيليات الدينية: وهى من الوسائل الناجحة فى النشاط الدينى، وتحقيق أهدافه ؛ لأن تأثيرها أوقع، وإقبال الطلاب عليها شديد، وبهذه التمثيليات يمكن تقوية الرابطة بين المدرسة وبيئتها.

٧- إنتاج الوسائل المعينة، كرسم المصورات التى تبين الغزوات النبوية، أو مسار النبى فى الهجرة، أو الفتوح الإسلامية، وكعمل النماذج المجسمة، التى تعين فى بعض الدروس، كنموذج لمناسك الحج، ومن هذه الوسائل التسجيلات الصوتية لبعض الترتيلات القرآنية.

٨- الخدمات: وتقوم بها الجماعات المختلفة، ومنها:

* جماعة المكتبة الدينية، ويوكل إليها تنظيم هذه المكتبة، ويشمل الاستعارات والتعريف بالكتب.

* جمعية مسجد المدرسة: ومهمتها تفقد المسجد، والمحافظة على نظافته، وصيانته عن العبث، فى أثناء الفسح، ومن واجبها - كذلك - إذاعة



الأذان للصلاة، من إذاعة المدرسة، إذا أمكن ذلك، ودعوة التلاميذ بالحسنى إلى أداة الصلاة، ورعاية المكتبة الدينية التى بالمسجد، وإعداد آيات قرآنية، وأحاديث نبوية بخط جميل، تعلق فى المسجد.

* جماعة الإذاعة الدينية: وتقوم بإذاعة القرآن الكريم، والأحاديث النبوية والأناشيد والأغانى الدينية، فى فترات تنظمها المدرسة.

* جمعية نشر الآداب الدينية: ومهمتها أن تنبث فى صفوف التلاميذ فى أثناء الفسح، وتراقب تصرفاتهم، وتبصرهم بالآداب الدينية الكفيلة بتهذيب السلوك، وتكوين الخلق الطيب.

* جمعية فض الخصومات: ومهمتها فحص المشكلات وإنهاء الخصومات بين التلاميذ.

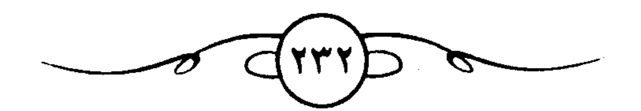
* جمعية البر: ومهمتها جمع التبرعات من التلاميذ والآباء، والهيئات المختلفة لمساعدة المحتاجين، ويحسن انتخاب أفراد هذه الجمعية من ذوى الشخصيات القوية النزيهة، كما يحسن تخصيص بعض أفرادها للجمع، وبعضهم للتوزيع. وينبغى أن تباشر هذه الجمعية عملها فى ظل إشراف دقيق وتنظيم مدروس من جانب المدرسة.

* جمعية الثقافة: ومن مهمتها التشجيع على القراءة. وحفظ ما يمكن من القرآن الكريم، والأحاديث النبوية، وذلك بعقد مسابقات بين التلاميذ، ومن واجبها - كذلك - عقد الندوات، وإلقاء المناظرات فى مسائل دينية.

* جمعية الصحافة: ويظهر نشاطها فى إنتاج الصحف الدينية الجدارية، أو إخراج مجلة مدرسية، مستقلة ببحوثها الدينية، أو الاشتراك بنصيب مقبول فى مجلة المدرسة السنوية.

٩- إحياء المناسبات الدينية: بإقامة حفلات، أو عقد ندوات أو تنظيم برنامج إذاعى، أو إخراج صحيفة لكل مناسبة دينية، ومن هذه المناسبات الدينية: عيد الهجرة والمولد النبوى، وشهر رمضان، وليلة القدر، وعيد الفطر، وعيد الأضحى، وغزوة بدر.

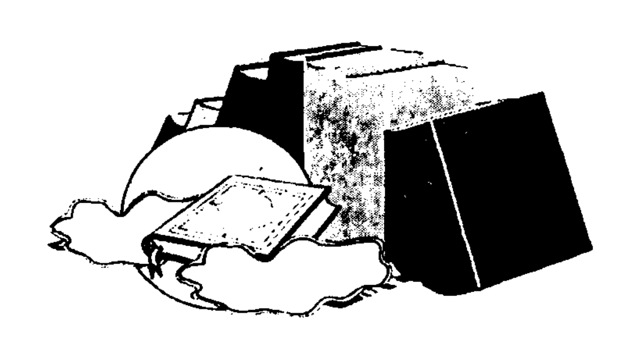
١٠- المعارض: وتجمع فيها آثار النشاط الدينى، كالبحوث والصحف والمصورات ونحوها من الوسائل المعينة.

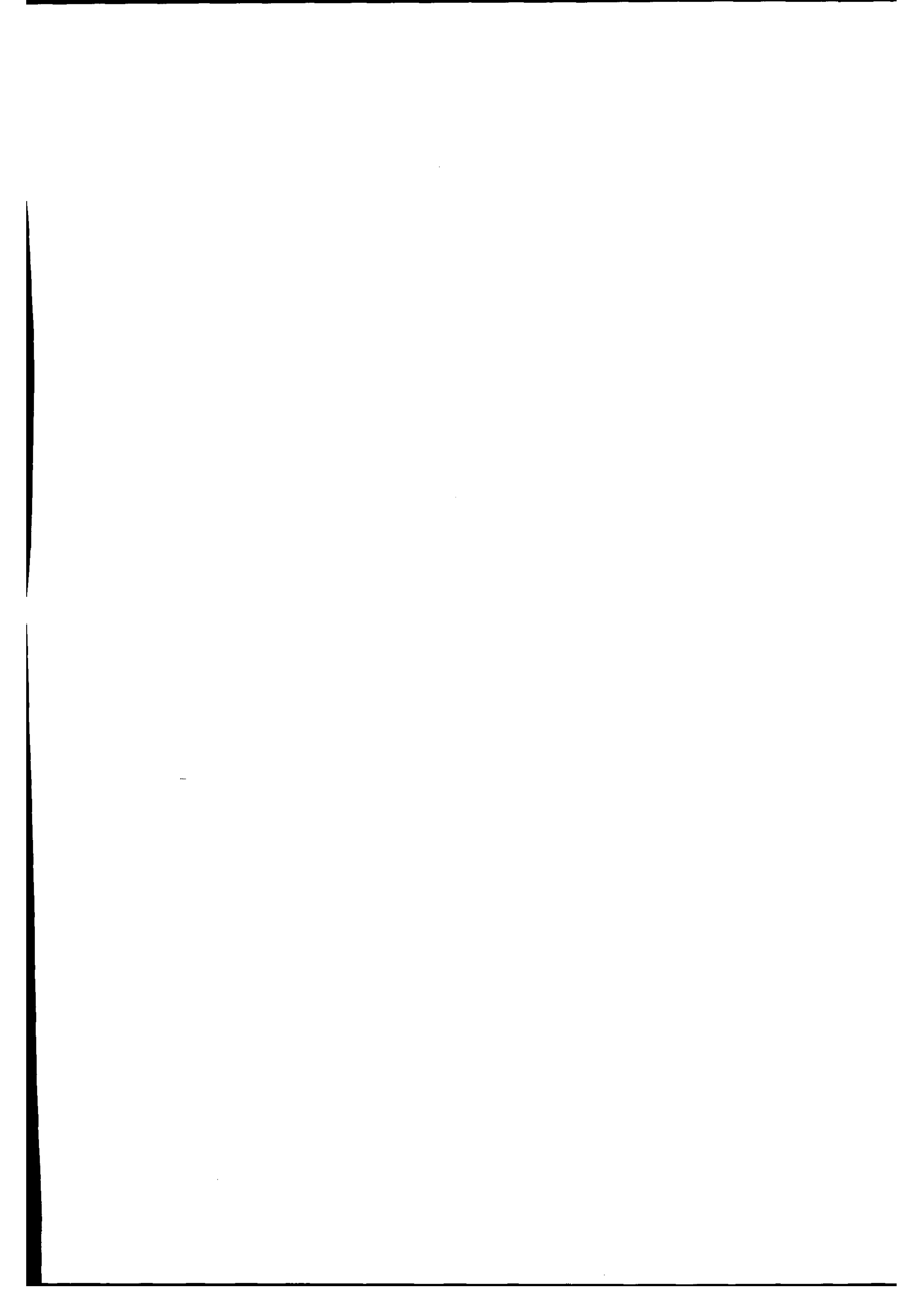


الباب السابع

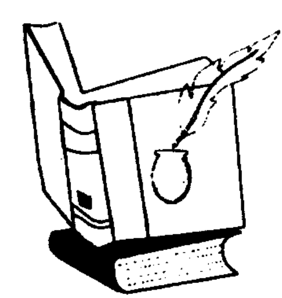
(٧)

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها





الفصل الثالث والعشرون



موقع اللغة العربية عالميا

مقدمة:

تناولت الفصول السابقة من هذا الكتاب طرق تعـليم اللغة العربية للناطقين بها، أى كلغة أولى. وفى هذا الفصل نتناول طرق تعليم اللغة العـربية لغير الناطقين بها، أى كلغة ثانيـة أو أجنبيـة، ويتطلب ذلك أن نوضح الفرق بين عـدة مصطلحات ومـفاهيم خاصة بتعليم اللغة العربية كلغـة أجنبية، كما يتطلب الحديث عن أسس تعليم هذه اللغة وطرق تدريس مـهاراتها المخـتلفة، ومناقـشة بعض الجـوانب التربوية الخـاصة بالعـملية التعليمية.

من هنا، ينقسم هذا الفصل إلى خمسة أقسام رئيسية ويندرج تحت كل منها بعض العناوين الفرعـية المرتبطة بها، أمـا الأقسام الرئيسـية فهى: مـوقع اللغة العربية عـالميا، مصطلحـات ومفاهيم، والأسس النفـسية فى تعليـم العربية كلغـة ثانية، وطرق تدريس المهارات اللغوية. وأهداف ومستويات تعليم العربية.

فى مقال نشره فرجسون بدائرة المعارف البـريطانية عن اللغة العربية قال: إن اللغة العربية سواء بالنسبة إلى عدد الناطقين بها أو إلى مدى تأثيرها تعتبر إلى حد بعيد أعظم اللغات السـامية جمـعاء. كمـا ينبغى أن ينظر إليهـا كإحدى اللغـات العظمى فى عالم اليوم. (36:182-185)

ويتجلى صدق هذه العبارة إذا نظرنا إلى اللغة العربية إسـتراتيچيا ودينيا وتاريخيا ولغويا. أما إستراتيـچيا فيتحدث العربية اليوم قـرابة ١٢٠ مليونا من العرب تمتد بلادهم على رقـعة واسـعة من المحـيط إلى الخليج، كـما أن الأمـة العربـية بوزنهـا السيـاسى والاقتـصادى اليوم تحظى بمـكانة مهمـة فى العالم كله، وتلعب دوراً كـبيراً فى توجـيه أحداثه. من هنا كانت محط أنظار الآخرين، ومثار اهتمامهم، وملتقى أهدافهم.

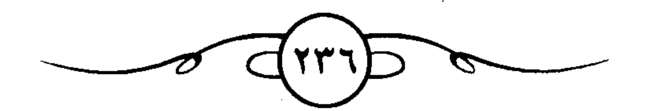
ومن الناحية الدينية فقد اتخذ الإسلام من العربية لسانا له منذ أن نزل القرآن الكريم بها، فقامت بينهما صلات لا تدفع، وتوثقت أواصر لا تقطع، وأصبحت العربية لغة تعبدية للمسلمين يفرضها هذا الدين أينما حل، ويحملها معه حينما انتشر، حتى لقد أصبح تعلمها وتعليمها واجبين لا يسقطان عن مسلم. أما تاريخيا فإن العربية وعاء لحضارة واسعة النطاق، عميقة الأثر، ممتدة التاريخ. لقد نقلت إلى البشرية فى فترة ما أسس الحضارة وعوامل التقدم فى مختلف العلوم الإنسانية أو التطبيقية، كما حملت أمانة نقل علوم اليونان وفلسفاتهم إلى العالم أجمع فى عصوره الوسطى وفى أكثر فتراته ظلاما.

وأما لغويا فإن اللغة العربية بما تتمتع به من مزايا، وما تنفرد به من خصائص سواء فى المفردات أم فى التراكيب، أو فى القدرة على التعبير عن المعانى واستيفائها، أو من حيث تأثيرها فى لغات أخرى كثيرة تستحق بكل المعايير أن تكون لغة عظيمة تستحث الناس على تعليمها وتعلمها، وأحب فى هذا المقام أن أذكر كلمة قالها رافائيل بتى فى كتابه عن اللغة العربية: «أننى أشهد من خبرتى الذاتية أنه ليس ثمة من بين اللغات التى أعرفها لغة تكاد تقترب من العربية سواء فى طاقتها البيانية، أو قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس تاركة أعمق الأثر فيها، وفى هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى».

من هنا حظيت اللغة العربية بالاهتمام العالمى سواء على مستوى المؤسسات والمنظمات أو على مستوى المعاهد ومراكز البحث العلمى. فعلى مستوى المنظمات الدولية. اعترف بالعربية من بين اللغات الرسمية (التى تستخدم فى الأمم المتحدة، إذ أصدرت الجمعية العامة القرار التالى: «أن الجمعية العامة: إذ تدرك ما للغة العربية من دور هام فى حفظ ونشر حضارة الإنسان وثقافته».

وإذ تدرك أيضا أن اللغة العربية هى لغة تسعة عشر عضوا من أعضاء الأمم المتحدة، وهى لغة عمل مقررة فى وكالات متخصصة مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة، ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية، وهى كذلك لغة رسمية ولغة عمل فى منظمة الوحدة الإفريقية.

وإذ تدرك ضرورة تحقيق تعاون دولى أوسع نطاقا وتعزيز الوئام فى أعمال الأمم وفقا لما ورد فى ميثاق الأمم المتحدة.



وإذ تلاحظ مع التقدير ما قدمته الدول العربية الأعضاء من تأكيدات بأنها ستغطى، بصورة جماعية، النفقات الناجمة عن تطبيق هذا القرار خلال السنوات الثلاث الأولى، تقرر إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل المقررة فى الجمعية العامة ولجانها الرئيسية، والقيام بناء عليه بتعديل أحكام النظام الداخلى للجمعية بعامة المتصلة بالموضوع. (45:19-22).

أما على مستوى المعاهد التعليمية قد اتسع نطاق كل من تعليم وتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية فى مختلف بقاع العالم خاصة فى العقدين الأخيرين. أن العربية هى اللغة الثانية التى يجرى تدريسها إجباريًا فى بعض البلاد الإسلامية فى العالم مثل باكستان وبعض الدول الأفريقية. كما أنها اللغة الرابعة أو الخامسة من بين أهم اللغات الأجنبية التى يتم تعليمها فى كثير من البلاد الأوروبية. أما فى الولايات المتحدة الأمريكية فلم تعد العربية ضمن اللغات التى توصف بأنها لغة مهملة وغريبة وصعبة وغير ذلك من الصفات التى يطلقونها على اللغات غير المألوفة لديهم. إن العربية اليوم تحتل مكانة لا بأس بها فى كثير من جامعات الولايات المتحدة. بل إن عددا كبيرا من المدارس للثانوية أدخلت العربية ضمن اللغات الحية التى يختار من بينها الطالب، ومن أكثر الولايات التى تنتشر فيها هذه المدارس ولاية ميتشجان ونيو چيرسى، والينوى، ومينسوتا، وتكساس، ونيويورك.

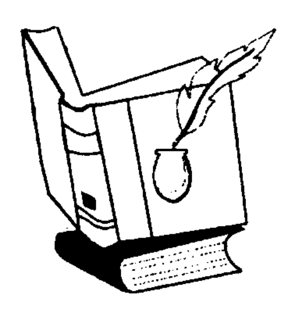
وفى مصر تزايد الإقبال على تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها خاصة فى السنوات الأخيرة. من هنا تحددت مراكز تعليم العربية كلغة أجنبية.

وهنا تثار عدة أسئلة: ما المقصود بتعلم لغة أجنبية؟

وما المستوى المنشود فى تعليم العربية لغير الناطقين بها ؟

وما الفرق بين تعلم العربية كلغة أم وكلغة أجنبية ؟ إلى غير ذلك من أسئلة تتناول هذه الألفاظ والمصطلحات فى هذا الميدان.

الفصل الرابع والعشرون



مصطلحات ومفاهيم

ينبغى فى البداية أن نوضح المقصود بمصطلحات معينة يحدث الخلط بينها، كما يعتبر فهمها شرطًا ضروريا لمتابعة ما يرد فى هذا الفصل من أفكار وما فيه من مفاهيم. وفيما يلى شرح موجز لهذه المصطلحات:

١- المقصود بتعلم لغة أجنبية:

إن تعلم لغة أجنبية يعنى أن يكون الفرد قادرا على استخدام لغة غير لغته الأولى التى تعلمها فى صغره أو كما يطلق عليها اللغة الأم، أى قادرا على فهم رموزها عندما يستمع إليها، ومتمكنا من ممارستها كلاما وقراءة وكتابة. وبعبارة أخرى نقول أن تعلم اللغة يتم على مستويين: أولهما استقبال هذه اللغة وثانيهما توظيف هذه اللغة. وعلى سبيل التفصيل يمكننا القول: إن المتعلم الجيد للعربية كلغة أجنبية هو ذلك الذى يصل بعد جهد يبذله فى تعلم هذه اللغة إلى المستوى الذى يمكنه من:

(أ) إلف الأصوات العربية والتمييز بينها وفهم دلالاتها والاحتفاظ بها حية فى ذاكرته. ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس ذا قدرة على تعرف التمييز الصوتى كما يسميها كارول القدرة على الرموز الصوتية.

(ب) فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية وتراكيبها والعلاقات التى تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة. ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس قادرا على فهم الوظائف المختلفة للتراكيب اللغوية وإدراك العلاقة بينها كما يسميها كارول بالحساسية النحوية. (35 :34)

(جـ) يجب استقراء القواعد العامة التى تحكم التعبير اللغوى والتمييز بين الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة، والمعنى المتقارب للكلمات المختلفة. إن لاستخدام الكلمات أسسا وقواعد فضلا عن تعدد مستويات هذا الاستخدام وتباينه من كاتب لكاتب ومن مؤلف لآخر. ومتعلم اللغة العربية الجيد هو

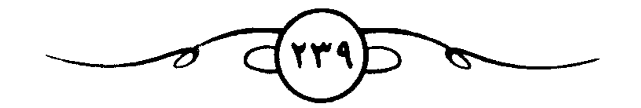
الذى يستطيع استقراء هذه الأسس والقواعد وتعرف الفرق بين المستويات المختلفة للاستخدام اللغوى. ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس متمتعا بالقدرة على التعليل الاستقرائى عند كارول.

(د) إلف الاستخدام الصحيح للغة فى سياقها الثقافى، أى أن يدرك الدلالة الصحيحة للكلمة العربية فى ثقافتها وأن يستخدمها استخداما واعيا بالشكل الذى يستخدمها. إن تعلم العربية كلغة أجنبية لا يعنى مجرد حفظ المفردات وشكل قاموس واستظهار مجموعة من قواعد اللغة ومتونها. إن الإطار الثقافى للغة العربية أمر ينبغى أن يعى الدارس أبعاده. ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس ذا قدرة على إدراك العلاقة بين التعبير اللغوى ومحتواه الثقافى. وهذا ما يمكن تسميته بالحساسية للثقافات الأخرى.

وتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية لا يعنى أن تكون لدى الدارس حصيلة هائلة من المفردات فقط أو وعى كبير بتراكيبها فحسب، وإنما يعنى القدرة على استخدام هذا كله استخداما إيجابيًا فى مواقف الحياة التى يتعرض الدارس لها فى لقائه بمتحدثى العربية أو فى اتصاله بثقافتهم. ولعل أقصى ما يطمح إليه غير الناطقين باللغة العربية أن يصلوا إلى مستوى الناطقين بها من حيث الاستخدام الواعى والتلقائى لعناصر اللغة فهما وإفهاما، وهذا ما يوضح لنا الفرق بين مستويين من مستويات تعلم العربية كلغة أجنبية، يعبر كل منهما عن درجة من درجات الكفاءة فى استخدامها، أولهما يسمى بالكفاءة اللغوية وثانيهما يسمى بكفاءة الاتصال.

٢- الكفاءة اللغوية وكفاءة الاتصال:

هناك فرق فى تعليم اللغات بين مفهومين، يمثل كل منهما هدفا تتوخاه برامج تعليم اللغات الأجنبية. أولهما يطلق عليه اسم «الكفاءة اللغوية». ويقصد به تزويد الدارسين الأجانب بالمهارات اللغوية التى تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التى تضبطها وتحكم ظواهرها والخصائص التى تتميز بها مكوناتها، أصوات ومفردات وتراكيب ومفاهيم. وينطلق أصحاب هذا الرأى من تصور لتعلم اللغة مؤداه أن أقدر الناس على التعامل باللغة إنما هم أولئك الذين يعرفون أصولها ويفهمون قواعدها، ويدخرون فى عقولهم رصيداً كبيراً من مفرداتها، فضلاً عن إدراكهم ما بين هذه اللغة ولغاتهم الأولى من تشابه واختلاف.



وثانى هذين المفـهـومين يطلـق عليه اسم «كـفـاءة الاتصال» ويقـصـد به تزويد الدارسين بالعبارات اللغـوية المناسبة التى تمكنهم من الاتصال المثمر سـواء بمتحدثى اللغة المستهدف تعلمها أو بالثقافة التى نشأت هذه اللغة فيها. وينطلق أصحاب هذا الرأى من تصور لوظيـفة اللغة مؤداه أن اللغـة ظاهرة إنسانية ابتكرها البـشر لتحقـيق الاتصال بين البشر بعضهم ببعض. من هنا ينبغى أن يستهدف تعليم العربية، كلغة أجنبية وعلى سبيل المثال تمكن الدارس من توظـيف هذه اللغة فى مواقف اتصـالية حيـة وليس فقط تزويده بحقائق لغوية عنها.

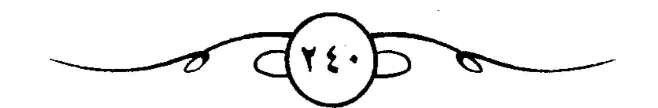
٣- الفرق بين اللغة الأم واللغة القومية:

يشيع فى بعض الكتابات اسـتخدام هذه الاصطلاحات بالتبادل مع مـا بينهما من فروق كـبيرة ينبغى الإشـارة إليها. يقـصد باللغة الأم أول لغـة يتلقاها الطفل فى بيئـته ويستخدمهـا لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به. ولقد اصطلح على تسمـيتها باللغة الأم بالنسبـة إلى المصدر الأول الذى يتلقى الطفل فـيه اللغة، وإدراكـًا للعلاقة الخـاصة والوثيقة التى تربط الوليد الإنسانى بأمه كأول كائن يتصل به. أما اللغة القومية فهى تلك اللغة التى ينص عليها فى الدستور والتى يتعلمها أفـراد مجتمع تتحدد لغاته الأم وتتباين لهجاته ممـا يفرض وجود لغة تربط بين أفـراده، فتوجد بينهم أسـاليب التعبيـر وتتقارب أنماط التفكير، ويتـحقق بينهم الاتصال المنشود ومـثل هذه المجتمعات فى عـالمنا المعاصر كثـيرة منهـا الهند والاتحاد السـوفيتى وبعـض دول جنوب شرق آسيـا ودول كثـيرة فى أفريقيا.

ففى الهند مثلا، تتحدث كل ولاية من ولاياتها لغة خاصة بها، ومن هنا اتخذت الهند لها لغـتين، لغة قومـية توحد بين أفرادها وهى الهندية ولـغة رسمية تقـضى بها الشئون وهى الإنجليزية.

والوضع فى الاتحاد السوفييتى كذلك يفرض وجود لغتين إحداهما تلك التى تشيع فى كل جمـهورية من جمهـورياته، وثانيتهـما تلك التى تربط بين الأفراد من مـختلف الجمهوريات وهى الروسية التى يعتبر تعلمها إجباريًا فى مراحل التعليم المختلفة.

المهم فى هذا الأمر أن تدرك الفرق بين لغتـين، لغة يحقق بها الطفل أول أشكاله اتصاله بالمحيطين به، ويشبع عن طريقها حـاجاته المتباينة وهذه هى اللغة الأم، وبين لغة



أخرى يتـعلمها على المسـتوى الوطنى لتحـقيق الاتصال بينه وبين بـنى جنسه فى وطنه الكبير وهذه هى اللغة القومـية وبين لغة ثالثة يتعلمها الفرد للتـعامل الرسمى مع أجهزة الدولة كالإنجليزية فى الهند.

ومن أجل تحاشى اللبس بين هذه اللغات يسود اتجاه بـين المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية إلى تسمية اللغة الأم باللغة الأولى، وإلى تسمية اللغة التى يتعلمها الإنسان بعد ذلك باللغة الثانية، وسوف نلتزم هنا بهذه التسمية.

٤ - الفرق بين اكتساب اللغة الأولى والثانية:

يقصد باكتساب اللغة هنا مجموع العمليات النفسية والتربوية التى تسهم فى تنمية قدرة الطالب على ممارسة المهارات اللغوية المختلفة طبـقا لمستوى معين من الأداء وتنقسم هذه العمليات إلى قسمين رئيسيين: أولهـما يتعلق بالجوانب النفسية الخاصة بالدارس أى عملية التعلم وثانيهما يتعلق بالجوانب التربوية الخاصة بالمعلم أى عملية التعليم.

ويستلزم الحديث عن الفروق بين اكتساب العربـية كلغة أولى وبين اكتسابها كلغة ثانية أو نتناول بـإيجاز الحديث عن سـيكولوچية تعلم اللغة الأولى، والـنمط الشائع فى تعلم اللغة الثـانية، وأوجه الشبه ين تعلـم اللغتين، وأوجه الخلاف بين تعلـم اللغتين، وأهم الفروق بين تعليم اللغتين.

(أ) سيكولوچية تعلم اللغة الأولى:

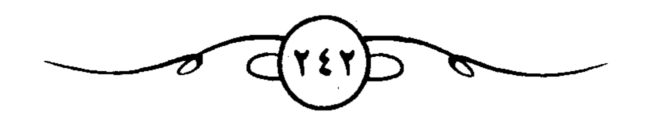
يجتاز الطفل فى تعلمـه للغة مراحل معينة تجمع مـعظم دراسات علم نفس النمو على أنها أربعـة مراحل، **المرحلة الأولى** وتسمى بمرحلة مـا قبل اللغـة، وتعرف باسم مرحلة الصياح أو الصـراخ، وتمتد من مولد الطفل حتى بلوغه الأسـبوع الثالث، وتبدأ هذه المرحلة بالصرخة الأولى صرخة الميـلاد، ثم تتنوع صرخات الطفل بعد ذلك لترتبط بنتائجها.

والمرحلة الثانية من مراحل نمو اللغة عند الطفل تسمى بمرحلة التقليد. وتمتد إلى السنة الأولى من عمر الطفل. والمناغـاة لا تخرج عن كونها مجموعة أصـوات يخرجها الطفل وهو فى حـالة ارتياح وشبع. وتنقـسم هذه المناغاة إلى نوعـين يمثل كل منهـما مرحلة ما. هاتان المرحلتان هما مرحلة المناغاة العشوائية ومرحلة المناغاة التجريبية وتتنوع

أصوات الطفل فى هذه المرحلة تنوعًا كبيرًا. ويبلغ تعدد أصوات الطفل فى الخمسة عشر شهـرًا الأولى من حياته درجة تمكـنه من نطق أى صوت وتعلم أية لغة يتـعرض الطفل لها. ويقـدر الباحـثون هذه الأصوات التى يخـرجهـا الطفل فى هذه المرحلة بمائتى نوع وليس ثمة لغة تسـتعمل هذا العدد كله من الأصوات. والعبـرة التى تخرج بها من هذا هى أن الطفل يفضل المرونة العظيـمة التى يتصف بها جهاز الـنطق عنده يستطيع إخراج عدد كبيـر من الأصوات،وما عليه إلا أنه ينتقى من بين ما يسمـعه من هذه الأصوات ما يصلح لبناء لغة أهـله. والتلقائية التى تتـميز بهـا استجابة الطفـل لأصوات يسمعـها أو إخراجـه لأصوات يرتاح إليـها، هى نوع من اللعب اللفظى الذى يمـارس فيـه لغة من حوله والذى يتدرب من خلاله على إنتاج أصواتها ونطق كلماتها.

والمرحلة الثالثة وتسمى بمرحلة المناغاة وتمتد حتى حوالى نهاية السنة. ويسير تقليد الطفل للغة الكبار فى هذه المرحلة على أساليب خاصة بعضها يتعلق بالأصوات وبعضها يتعلق بـالدلالة، وأهم ما يمكن تسـجيله بخصـوص هذه المرحلة أنه يكون التـقليد فى بدايته غيـر محكم. فالطفل يحاكى ما يسـمعه محاكاة خـاطئة فى بداية الأمر ولا يزال يصلح من نطقه شيئًا فشيئًا حتى يستـقيم نطقه مع ما يسميه من الكبار. إن الاستجابات اللغوية للطفل فى هذ المرحلة تشـبه إلى حد كبيـر مجموعة من الفـروض التى يطرحها والتى يعمل على تعديلها كلما تلقى ممن حوله استجابات بشأنها. وتتنوع أشكال التقليد اللغـوى عند الطفل فى هذه المرحلة. وقـد أشار دكـرولى إلى أربعة أنواع منهـا، هى: تقليد تلـقائى أو تقليد إرادى، وتقليـد مع فهم أو تقليـد بدون فهم، وتقليـد عاجل أو تقليد مرجأ، وتقليد دقيق أو تقليد غير دقيق.

أما **المرحلة الرابعة** من مراحل نمو اللـغة عند الطفل فتـسمى بمرحلة فـهم اللغة الحقـيقية، والطفل لا يصـل إلى هذه المرحلة إلا بعد تمرين طويل يستـخدم فيه أجـهزة النطق المختلفة، ويجرب فيها أنواعا من الأصوات متباينة حتى يثبت عنده لهذه الأصوات دلالات وللكلمات معانى، فيفهم للغـة معنى ويدرك لها فى حياته وظيفة. ويلاحظ أن الطفل غـالبا ما يصـل إلى فهم الكلمـات المنطوقة أمـامه قبل أن يـقدر هو نفسـه على استعمالها. ويبدأ المحصول اللغـوى لدى الطفل بطيئًا نسبيًا ثم يضطرد هذا المحصول فى الزيادة حتى يصـل الطفل فى سن السادسة أو السـابعة إلى مـرحلة الاستقـرار اللغوى، والتى تستقر فيهـا لغته وتتمكن من لسانه أساليبها الصوتيـة وترسخ لديه طائفة كبيرة من العادات الكلامية الملائمة لطبيعتها الخاصة.



من هذا العرض لمراحل النمو اللغوى عند الطفل يمكن تسجيل الملاحظات الآتية على عمليات اكتساب اللغة الأولى عند الإنسان:

١- أن اللغة الأولى يكتسبها جميع أفراد المجتمع، إلا فى حالات شاذة بسهولة ويسر.

٢- يكتسب الإنسان لغته الأولى بشكل تلقائى لا يلعب فيه التعليم الرسمى المقصود دوراً إلا فى مراحل متأخرة.

٣- يكتسب الإنسان لغته الأولى فى إطار موقف اجتماعى أى نتيجة للتفاعل المتبادل بينه وبين المحيطين به.

٤- تتحدد دلالات الأصوات التى يصدرها الطفل أو يسمعها بنوع الاستجابات.

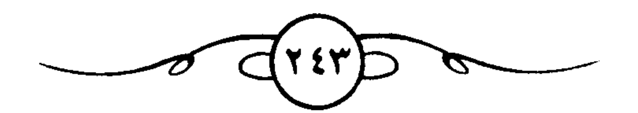
٥- يلعب التقليد دوراً بالغ الأهمية فى اكتساب اللغة الأولى. ويتوقف نجاح التقليد على عدة عوامل منها: صحة النموذج الذى يقلده الطفل ومدى مطابقة التقليد لهذا النموذج، وتتوقف هذه المطابقة على عوامل منها ما يتعلق بشخصية الطفل نفسه فسيولوجيا، ونفسيا، ولغويا، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة وإمكانياتها.

٦- أن اكتساب اللغة أمر يستغرق وقتًا طويلا.. إنها عملية لا تتم بين يوم وليلة، بل لا تتجاوز فى القول أن ذكرنا أنها عملية مستمرة تستغرق حياة الإنسان كلها.

(ب) النمط الشائع فى تعلم اللغة الثانية:

ينبغى أن نسجل هنا أننا لا نتحدث فى هذا القسم عن سيكولوجية تعلم اللغة الثانية فهذا مجاله فى كتب علم النفس اللغوى، وإنما نقتصر هنا على الإشارة إلى الأسلوب الذى يتم به عادة تعلم لغة ثانية أى أجنبية.

يبدأ الدارس تعلمه للغة الأجنبية عادة بعد أن يكون قد تخطى مرحلة الطفولة، ولا يدفعه فى ذلك سوى واحد من أمرين: إما تلبية لمتطلبات مرحلة تعليمية يجتازها أو درجة علمية ينشدها، وإما تلبية لغرض وظيفى أو إشباعًا لحاجة. وتعلم هذه اللغة غالبا ما يحدث فى مجتمع غير مجتمع متحدثيها، ويقتصر الأمر فيه على ساعات يتلقاها الدارس فى هذا الفصل ليواجه قبل ذلك قومًا لا يتحدثون هذه اللغة.



هذا كما سبق القول هو النمط الشائع لتعلم لغة أجنبية، ولعلنا بذلك نستثنى حالتين من حالات تعلم اللغات الأجنبية، وأولاهما حالة طفل ذى والدين يتحدثان لغتين مختلفتين، مما يفرض عليه تعلم هاتين اللغتين فى آن واحد والقول نفسه يصدق على الطفل الذى يولد فى مجتمع يتحدث الناس فيه لغتين مثل كندا أو بعض الولايات الأمريكية، والطفل فى هذه الحالات يسمى ثنائى اللغة وسوف يرد بالتفصيل حديث عن الفرق بين تعلم اللغة الأجنبية وبين الثنائية اللغوية، وأما الحالة الثانية فهى حالة دارس يتعلم لغة أجنبية فى البلد الذى يتحدثها، كالأمريكى الذى يتعلم اللغة العربية فى القاهرة. وسوف يرد أيضا حديث عن الفرق بين تعلم اللغة الأجنبية واللغة الثانية مما له صلة وثيقة بالحالة السابقة.

(جـ) أوجه الشبه بين تعلم اللغتين:

فى ضوء العرض السابق لكل من سيكولوجية تعلم اللغة الأولى والنمط الشائع فى تعلم اللغة الثانية يتضح لنا أن بينهما من نقاط الالتقاء الكثير. ومن أهم هذه النقاط ما يلى:

١- **الممارسة**: ينبغى فى تعلم اللغة أية لغة أن تمارس، ولنلاحظ الطفل فى المراحل الأولى لتعلم اللغة أنه يكرر ما يسمعه مرات، ومرات، ويتناغى بما يحبه من أصوات وما يستريح له من كلمات، والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية حينما يستلزم إتقانه لها أن يمارسها ما وسعه الجهد وما أمكنته الوسيلة. أن تعلم اللغة ليس إلا تكوين عادات، وتمر اللغة بما تمر به تكوين أية عادة من مراحل حتى تثبت عند صاحبها ويصعب بعد ذلك تغييرها. الممارسة إذن شرط رئيسى لتعلم اللغة أولى أو ثانية.

٢- **التقليد**: إن المحاكاة كما وضح سابقا تلعب دورا كبيرا فى إتقان الطفل للغة أهله، إن الأصوات التى ينطقها والكلمات التى يرددها هى مما يسمعه حوله وبالطريقة التى يسمعها بها. والأمر نفسه يصدق فى تعلم اللغة الثانية، إذ يحاكى الإنسان الأنماط التى يسمعها ويقتدى بالنماذج التى تحيط به، وهنا تبرز لنا أهمية النموذج اللغوى الذى يقدم لمتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها.

٣- **الفـهم**: يصل الطفل إلـى فهم المـنطوق من الكلمـات قـبل أن يقـدر على استـعمـاله، والأمر نفـسه يصـدق على متـعلم اللغة الثـانية، أنه يفـهم من الكلمات والتعبيرات أكثر مما يستطيع أن يستخدمه منها. إن القدرة على التعبير تتطلب من المهارات أكثر وأعقد مما تتطلبـه القدرة على فهم ما يسمع، وجدير بالذكر أن هذه المهارات ليـست مما يمكن اكتسابه بسهولة ويسر مـثلما تكتسب مهارة الاستماع وفهم ما يستمع إليه.

٤- **ترتيب المهارات اللغوية**: نستطيع أن نخرج من العرض الســابق لسيكولوجية تعلم اللغة الأولى بنتيجة مهمة وهى أن الاسـتماع كمهارة لغوية تأتى قبل أية مهارة أخرى. إن الطفل يستمع أولا ثم يحاكى مـا يستمعه، كذلك الشأن فى التعـبير اللغوى حـيث تبدأ مراحله عند الطفل بفـهم ما يسمـعه ثم نطق هذا الذى يسمعـه سواء فى شكل كلمات مـفردة أو جمل متكاملة، والأمـر نفسه يصدق مع متعلم اللغة الثانيـة. إن أول أشكال الاتصال اللغوى، كما ينبغى، بينه وبين متحدثى هذه اللغة إنما يتم عن طريق السمـاع، وقد يفهم ما يسمعه قليلا فى أول الأمر إلا أنه بمرور الوقت وبكثرة المران والممـارسة يزداد قدر ما يفهمه من هذا الذى يـستمع إليه. وتأتى بعد مرحلة الاسـتمـاع مرحلة الكلام حيث ينطق ما وصل إليه من أصوات، ويتكلم بما يفـهمه من عبارات. وليس معـنى هذا أن الكلام كمـهارة لغـوية يتأخـر كلية حـتى يتقن المتـعلم مـهارة الاستماع. ولكن ما يعنيه هذا الكلام هو أن المتعلم لا ينطق إلا ما يسمعه ولا يتكلم إلا بما يفـهمـه. الاسـتـماع إذن مـهـارة تسبق الكلام، والكلام يـسبق القراءة، والقراءة تسبق الكتابة.

٥- **تعلم النحو**: يستخدم الطفل اللغة بالطريقة التى يستخدمها أهله بها. إن للغة نظاما ومنطقًا. والطفل عندما يتـعلم اللغة لا يعى من أمر هذا النظام أو ذلك المنطق سوى أن يقلده دون درايـة بأساسه أو علم بأصـوله. إن الطفل العربى عندما يقول على سـبيل المثال: (أكلت البرتقال) لا يعنيـه من أمر هذه الجملة أن يكون (أكل) فعلا مـاضيًا وأن تكون (التاء) فاعـلا، وأن تكون (البرتقال) مفـعولا به. هذا أمر يـتعلمه فى مـراحل تالية من مـراحل نموه اللغوى. إن الطفل يستخدم اللغة أولا ثم يعرف نظام ويتعلم منطقها، والأمر نفسه يصدق على متـعلم اللغة الثـانية، حـيث لا يستلزم أمـر تعلمه أن تصـدمه فى أول

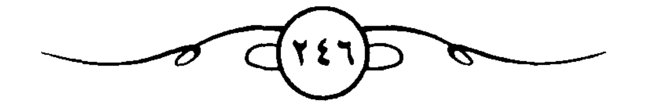
الطريق بالحديث عن قواعد النحو أو تقديم اصطلاحاته مما يعزفه عن اللغة وتعلمها بل قد يكره معلميها وأهلها. من هنا وجب التركيز فى بداية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن نقدم إليهم من الأنماط اللغوية والنماذج الأسلوبية ما يجعلهم يألفون اللغة ويثبت فى آذانهم تراكيبها. وهنا ينبغى التنبيه إلى ضرورة أن تكون هذه الأنماط أو النماذج من الصحة بحيث لا تثبت تركيبًا لغويًا خاطئًا عند الدارس. إن من الحقائق التى تثبت صحتها فى ميدان تعلم اللغات أن تعليم الجديد الصحيح أيسر بكثير من محو القديم الخاطئ. تعليم النحو إذن يتم فى المراحل الأولى عن طريق غير مباشر حتى إذا وصل الدارس إلى مراحل متقدمة من تعلم اللغة العربية قدمنا له الأساس النحوى وراء الأنماط والنماذج التى سبق أن تعلمها.

مجمل القول إن تعلم اللغة الثانية يشبه إلى حد كبير تعلم اللغة العربية فى عدة أمور منها الممارسة والتقليد والتكرار ومستوى الفهم والتذكر والبدء بالاستماع وتعلم القواعد النحوية، وتكوين الارتباطات فى عقل الدارس فضلا عن عمليات المحاولة والخطأ والتعزيز.

(د) أوجه الخلاف بين تعلم اللغتين:

بالرغم من وجود أوجه شبه كثيرة بين العمليات النفسية والتربوية المتضمنة فى تعليم اللغتين الأولى والثانية أو كما يعبر عنهما اللغتين الأم والأجنبية، إلا أن بينهما من أوجه الخلاف ما ينبغى الحديث عنه. وسوف نتناول هنا الجانب الأول من هذه القضية والخاص بتعلم اللغتين مرجئين الحديث عن الجانب الثانى منها والخاص بتعليم هاتين اللغتين. ومن أهم أوجه الخلاف بين تعلم اللغتين الأولى والثانية ما يلى:

١- **اختلاف الدوافع**: تعلم اللغة الأولى أمر حيوى فى حياة الكائن البشرى، حيث يتوقف على تعلمها إشباع حاجاته وتلبية مطالبه وتعرف الظروف التى يمر بها فى الرضا والغضب والصحة والمرض وغير ذلك من حالات لا يمكن إدراكها بدون التعبير المناسب عنها، أن الاستجابة لما يصدره الأطفال من أصوات رهن بفهمها وتعرف دلالاتها بالطريقة التى ألف الأطفال إلى تعلم لغة المحيطين هم إذن، دوافع داخلية تجعل من تعلم هذه اللغة مطلبًا لا غنى عنه وأمر يتوقف على إتقانه إشباع الحاجات وتحقيق أقصى الهدف.

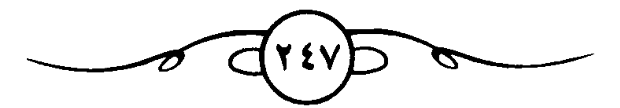


هذا فى الوقت الذى ينطلق متـعلم اللغة الثانية عادة من دوافع خـارجية، مصدرها حاجـات طارئة يريد إشباعها وأغراض يرجو تحقـيقها. وتتنوع هذه الحاجات والأغراض من ثقافـية إلى سياسية إلى اقتصادية إلى اجـتماعية إلى غيـر ذلك من دوافع. إن وظيفة الـلغة بالنسبـة للأجنبى الذى يتعلم العـربية تختلف إلى حد كـبير عن وظيفتها بالنـسبة للطفل العربى، كما أن أهمـيتها بالنسبة إلى كل منهمـا متباينة. إنها للطفل العربى ذات أهمية اسـتراتيجية لا مندوحة عنها فى حياته، وهى بالنسبة لـلأجنبى ذات أهمية ثانوية يستفيد من تعلمها وقد لا يخسر من الجهل بها.

٢- **اختلاف البيئة**: يتعلم الطفل اللغة فى البيئة التى تنتشر فيها وبين القوم الذين يتحدثونها، يتلقى منهم المفردات الكثـيرة، ويتعلم التراكيب، ويدرك المفاهيم الدقيـقة، هذا فى الوقت الـذى تحرم فيـه الأجنبى عادة من العـيش فى هذه البيئـة. ؟إن الشائع فى اللغات الأجنبية هو تدريسـها فى بيئات غير بيـئاتها، وهنا تكمن مشكلة من مشكلاتها الأساسـية. إن الأمريكى الذى يتعلم العربية على سبيل المثال فى واشنطون إنما يتعلمها فى مجـتمع لا يستخدم العربية لغة للتفاهم أو أسلوبا للاتصـال ومن ثم يقتصر تعلمه لهذه اللغـة على سويعات يقضيها فى معهده العلمى حتى إذا انصرف تحدث غيرها.

٣- **اختلاف الوقت**: يرتبط بالنقطة السابقة وجه آخر من أوجه الخلاف بين تعلم اللغتين الأولى والثانية، ذلك هو اختـلاف الوقت المتاح لتعلم كل منهما. إن اللغة الأولى نشاط يستغرق وقت الطفل كله، لا يفقد كثيرا إذا لم يفهم كلمة بمجرد سماعها فهو على ثقة من أنه سـوف يسمعها مرة بل مرات اللغة مهارة وتعلم المهارة يعتـمد على الوقت الذى يتاح لممارستهـا. والأجنبى عادة يتعلم العربية فى مدرسة لعدد محدود فى الحصص وفى ضوء خبرات تعليمية منتقاة وعلى يد معلمين من غير الناطقين بالعربية.

٤- **موقف التـعلم**: سـبقت الإشـارة إلى أن الطفل عن طريـق اللعب اللفظى يستطيع ممارسته لهـا فى مواقف متباينة فى طبيعتـها. فهى جادة تارة، وهازلة أخرى. إن الطفل يلعب باللغة سواء كان فى وحدة أو فى صحبة، بينما تحرم الأجنبى من هذه الفرص التى ينطلق فيـها مستخدمـا اللغة فى مواقف اللعب إن الأجنبى وهو يتعـلم العربية إنما يتـعلم منها ما يتنـاسب مع جدية المواقف



وعمق الأهداف أنه يتعلم من العربية ما يمكنه من مزاولة نشاط تجارى أو اتصال بتراث ثقافات أو ممارسة لشعائر دينية إلى غير ذلك من أهداف.

٥- **المحتوى اللغوى**: يتعرض الطفل فى حياته لمواقف لا ضابط لها ولا تحكم فيها ولا تخطيط. فهو تارة فى موقف رضا وتارة أخرى فى موقف غضب وتارة ثالثة فى موقف تعجب وتارة رابعة فى موقف استفهام، فضلا عن مواقف أخرى يحتاج فيها إلى طعام أو شراب أو إخراج وتتطلب مواجهة كل هذه المواقف مضامين لغوية مختلفة سواء فى مفرداتها أو فى تراكيبها أو فى المفاهيم المرتبطة بها. ولا شك أن التعدد فى المواقف الحيوية يفرض تنوعا فى المحتوى اللغوى ومن شأن هذا التنوع إثراء لغة الطفل وتوسيع دائرتها وتعميق دلالات الألفاظ فيها. هذا فى الوقت الذى يفرض فيه على الأجنبى المحتوى على فترات متفاوتة اصطلح على تسميتها بالمستويات. ومما يمكن القطع به أن المحتوى اللغوى الذى يشتمل عليه أى كتاب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا يبلغ من السعة والعمق والتنوع ما يبلغه المحتوى اللغوى الذى يتعرض الطفل له وهو يتعلم لغة الأم.

٦- **التداخل اللغوى**: من أهم أوجه الخلاف بين تعلم اللغتين الأولى والثانية ما نسميه بالتداخل اللغوى أن الطفل وهو يتعلم لغته الأولى إنما يتعلمها دون تصور لأنماط لغوية سابقة عليها ودون علم بتراكيب معينة تتداخل مع ما يتعلمه لأول مرة من تراكيب. وهذا شيء يحرم منه متعلم اللغة الثانية. إنه يتعلمها فى الوقت الذى يكون قد رسخت فى ذهنه للغة أنماط وتراكيب، وتكونت لديه عادات فى ممارستها. ولا شك أن هذا كله يخلق من المشكلات اللغوية ما يتفاوت بين دارس وآخر وبين لغة وأخرى. وهذه المشكلات اللغوية هى ما نسميه بالتداخلات اللغوية. وهى مما لا يعوق تعلم اللغة الأولى فى الوقت الذى تعوق فيه تعلم اللغة الثانية.

من أجل هذا كله نلاحظ أن تعلم اللغة الأولى عملية تتم فى وقت أقصر، وبطريقة أيسر، وبشكل أعمق وأدق من تعلم اللغة الثانية.

واختلاف العمليات النفسية المتضمنة فى تعلم اللغتين الأولى والثانية يفرض بلا شك اختلاف الأساليب التربوية فى تعليمها. من هنا لم يكن بد من أن نشير إلى أهم الفروق بين تعليم اللغتين.

(هـ) أهم الفروق بين تعليم اللغتين:

من أهم الفروق بين تعليم اللغتين الأولى والثانية ما يلى:

١- **الأهداف التربوية**: لما كانت دوافع تعلم اللغتين مختلفة، هى داخلية فى لغة وخارجية فى أخرى.. وهى إستراتيچية فى لغة وثانوية فى أخرى يصبح من اللازم أن تختلف أهداف تعلم اللغتين. إن تعليم اللغة العربية للأطفال العرب قبل دخولهم المدرسة شكل من أشكال التنشئة الاجتماعية التى تستهدف إكساب الطفل مهارات التعبير عن نفسه والاتصال بغيره، فإذا ما دخل مدرسته أخذ تعليم اللغة العربية أهدافا أخرى لعل من أهمها تثبيت الأنماط اللغوية الصحيحة التى تعلمها، وتصحيح المسار الخاطئ فيها، وخاصة أننا نعانى من مشكلة ازدواجية اللغة أى العامية والفصحى، ومن هذه الأهداف أيضا خلق الصلة بين الطفل وبين الكلمة المطبوعة، وتعليمه مهارات لغوية جديدة وأنماط لم يسبق له التعرض لها، وتعريفه خصائص لغته ومميزاتها، وإثراء مفرداته فيها، وزيادة ثقافته عنها وعما يرتبط بها من مفاهيم.

هذه الأهداف المختلفة تمثل المحاور الرئيسية لثلاث أنواع من تعليم اللغات (251-223 :39). أولها يسمى بالتعليم المعيارى للغة، ويهدف هذا النوع من التعليم دراسة ما تعلمه الفرد من أنماط لغوية مختلفة والعمل على تصحيحها والتقليل، إن لم يكن أبعاد، أشكال التداخل بينها وبين الأنماط اللغوية الصحيحة، أو ما ينبغى أن يتعلمه الفرد، ويظهر هذا جليا فى تصحيح نطق المفردات، وكذلك التراكيب العامية التى تخالف فى كثير أو قليل التراكيب العربية الفصيحة نطقا أو كتابة أو بناء أو دلالة أو غير ذلك من عناصر اللغة.

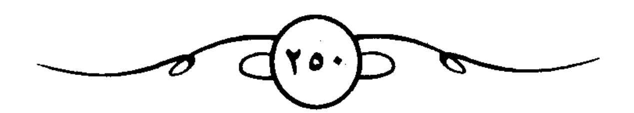
وثانى هذين النوعين من تعليم اللغات هو ما يسمى بالتعليم المنتج للغة ويستهدف هذا النوع من التعليم اكتساب الفرد أنماطا جديدة من اللغة وتدريبه على ممارسة تراكيب لم يكن بها عهد، وتعليمه مفردات لم تكن فى قاموسه اللغوى. ليس الهدف من التعليم المنتج تغيير أنماط لغوية خاطئة بأنماط صحيحة أو إبدال العامية بالفصحى، وإنما الهدف الرئيسى من هذا النوع من التعليم هو تدريب الطفل على توسيع نطاق استخدامه للغة وممارسته لها

بشكل فعال ومؤثر، وزيادة ثروته منها، أصواتا ومفردات وتراكيب فضلا عن مفاهيم الكلمات ودلالاتها.

والنوع الثالث من أنواع تعليم اللغات هو ما يسمى بالتعليم الوصفى للغة ويستهدف هذا النوع من التعلم تعريف الفرد بخصائص اللغة وسماتها ووظائفها وما يميزها عن غيرها من اللغات أن الهدف الرئيسى من هذا النوع من التعليم هو أن يقف الفرد على القوانين الأساسية التى تحكم نظام اللغة وأساليب التعبير عنها.

لهذه الأنواع المختلفة من تعليم اللغات تطبيقاتها على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فالتعليم المعيارى يستهدف إحلال أنماط لغوية محل أخرى وإبدال أصوات بأصوات، أن التداخل اللغوى من المشكلات التى سبق الحديث عنها. ولعل التعليم المعيارى يتصدى لمثل هذه المشكلة بالدراسة والعلاج حيث يتوخى تثبيت أنماط اللغة المستهدفة فى مقابل ما رسخ فى ذهنه من أنماط اللغة الأولى. أما التعليم المنتج فيمثل محور الاهتمام وأساس العمل والنشاط فى طرق تعليم اللغات الأجنبية أننا ونحن نعلم العربية لغير الناطقين بها إنما نقدمهم إلى أصوات لا ألفة لهم بها، ومفردات لا معرفة لهم بها، وأبنية لغوية لا عهد لهم بها. الكثير من اللغة العربية يعتبر جديدا على متحدثى اللغات الأوربية على سبيل المثال. ومن هنا يتوخى هذا النوع من التعليم أن ندربهم على إنتاج أصوات ونطق كلمات واكتساب أنماط وممارسة أشكال من التعبير اللغوى جديدة عليهم وأخيرًا نجد التعليم الوصفى، وتظهر أهميته والحاجة إليه فى مراحل متقدمة من تعلم العربية لغير الناطقين بها. إن الهدف من التعليم الوصفى كما سبق القول هو تعريف الدارس بقوانين اللغة وما يحكم عناصرها من نظام حتى يمكن ممارستها على وجه أمثل. ويرى أن يتأخر تعليم الدارس هذه القوانين وتعريفه بهذا النظام ممثلاً فى ترتيب الحروف وأشكال المفردات وقواعد اللغة إلى مراحل تالية يكون قد مارس فى سابقتها أصوات اللغة العربية واكتسب مفرداتها وتعلم تراكيبها.

من العرض السابق يتضح لنا أن أهداف تعليم العربية كلغة أولى (للناطقين بها) تختلف عن أهداف تعليمها كلغة ثانية (لغير الناطقين بها).



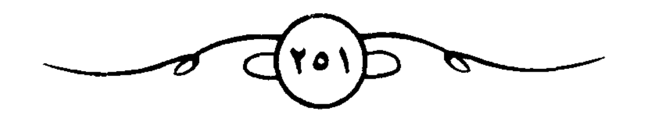
٢- **طريقة التدريس:** يستلزم اختلاف الأهداف اختلافا فى طريقة التدريس فإذا كان الطفل يتعلم لغة أهله بشكل تلقائى يستجيب فيه للمؤثرات اللغوية من حوله؛ فالأجنبى يتعلم هذه اللغة بشكل مقصود وفى أوقات محدودة وبأسلوب يختلف فى كثير من الأمور عن أسلوب تعليمها للطفل. الطفل العربى يتعلم لغته بشكل غير رسمى، والأجنبى يتعلمها بشكل رسمى منظم. ليس هذا فقط بل إن المهارات اللغوية تقدم لغير الناطقين بالعربية بطريقة تختلف عن تلك التى تقدم للناطقين بهذه اللغة، وسوف يرد حديث تفصيلى عن الفرق فى تدريس المهارات اللغوية بين تدريسها للناطقين بها وتدريسها لغير الناطقين بها.

وجدير بالذكر أن المحتوى اللغوى، والكتاب المقرر، والوسائل المعينة وغير ذلك من عناصر العملية التعليمية تختلف فى أهدافها ووظائفها ومكوناتها من لغة إلى أخرى، فهى فى تعليم العربية كلغة أولى غيرها فى تعليم العربية كلغة ثانية.

٣- **تدريس الثقافة:** إن الطفل العربى وهو يتعلم لغة أهله لا يكتسب مهاراتها اللغوية فقط وإنما يعيش أيضا ثقافتهم، وهو معايشته للثقافة إنما يتشربها من غير جهد مقصود إلا فى حالات قليلة. إنه يمارس القيم والتقاليد بالطريقة التى يمارس بها أهله هذه القيم وتلك التقاليد. وهو فى ذلك كله يتلقى الأشياء من أصولها ويتعرف الثقافة من مصادرها دون وسيط تعليمى أو موقف مصطنع. والأجنبى الذى يتعلم العربية يحرم عادة من هذه الميزة الكبيرة. إن نمط هذه اللغة فى مجتمع غير مجتمعها وفى بيئة غير بيئتها، وفى ثقافة غريبة عنها، وهذا يستلزم من معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يبتكر من الوسائل والأساليب ما ينقل إلى أبناء هذه المجتمعات ثقافة هذه اللغة. والوسائل والأساليب التى يتم بواسطتها تدريس الثقافة العربية فى المجتمعات غير العربية هى فى أغلب الأحيان صناعة متكلفة، وهى بلا شك تختلف هدفا وطريقة وتأثيرا عما هو طبيعى تلقائى.

٥- الفرق بين العربية كلغة أجنبية وكلغة ثانية:

يلزمنا قبل الحديث عن الفرق بين تعليم العربية كلغة أجنبية وتعليمها كلغة ثانية أن نؤكد حقيقتين مهمتين، الأولى أن ثمة عوامل متعددة ومتغيرات مختلفة تلعب دوراً



فى تعليم العربية سواء كانت لغة أجنبية أو لغـة ثانية. منها أهداف تعليمها ومنها الوسط الثقافى ومنها بعض المتغيرات الشخـصية كالاتجاهات والدوافع وغير ذلك من أمور تجعل التفرقة الدقيقة بين اللغتين أمرا غير يسير.

والثانية أن لكل بلد من البلاد التى تدرس العربية فيها كلغة أجنبية ظروفا تاريخية ولغوية وسيـاسية وثقافية خـاصة تفرض نفسهـا على تعليم اللغة العربية فيـها سواء من حيث الدوافع أو الأهداف أو الطريقـة. فتعليم العربية فى جنوب الـسودان يختلف عن تعليمـها فى بلد كالجـزائر عقب استـقلالها. ويخـتلف تعليمهـا فى هذين البلدين عن تعليمـها فى بلد كالقاهرة، ويـختلف تعليمهـا فى هذه البلاد كلها عن تعلمـها فى بلد كالولايات المتحدة الأمريكية. وهكذا.

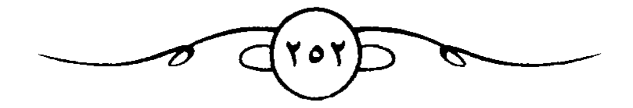
من هنا يصعب رسم خط فـاصل وواضح للفرق بين تعليم العـربية كلغة أجنبـية وتعليمهـا كلغة ثانية. ومع ذلك سوف نعـرض فيما يلى بعض المحاولات الـعلمية التى قدمها باحثون وكتاب للتفرقة بين المفهومين:

١- يرى بعضهم أن الفـيصل فى التفرقة بين اللغـتين الأجنبية والثانية هو طبـيعة المجتمع الذى تدرس فيـه اللغة فالفرنسية مثـلا فى منطقة الفلمنك فى بلجيكا تعتبر لغة ثانية بينما تعتبر الفرنسية فى إنجلترا لغة أجنبية.

الفرق بين الأمـرين يكمن فى حقيقـة مؤداها أنه فى مجتـمع ثنائى اللغة رأى يتـحـدث أهله لغـتيـن فى آن واحد (مـثل كندا ومـنطقـة الفلمنك فى بلجيكا، وميـامى فى الولايات المتحدة الأمريكية) تعـتبر اللغة المستهـدفة لغة ثانية.

٢- يرى فريق آخـر أنه وإن كانت طبيـعة المجتمع الذى تـدرس فيه اللغة عـاملا حاسما لتحديد الفرق بين اللغتين الأجنبية والثانية، إلا أن العبرة بوظيفة اللغة فى هذا المجتمع. (43: 485-487)

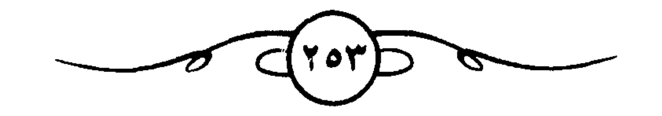
عندما تكون اللغة هى المشـتركة بين عدة لغات أو لهجات مـحلية تصبح ثانيـة. إن اللغة هنا هى العنصـر الموحد لأفـراد شعب تتـعدد لغـات أفراده وتتباين لهجـاتهم، ومن ثم تصبح هذه اللغة الموحدة أساسية للحـياة اليومية والوظيفيـة والمعاملات الرسمـية فى البلاد التى تعلم فيـها ويصدق هذا على الإنجليـزية فى الهند والفلبـين وغانا إذ تسـتـخدم لغـة للتـعليم والتخـاطب



الرسميين والعمل الوظيفى العام. إن اللغة وفق هذا التصور لغة ثانية طالما استخدمت لأغراض وطنية فى المجتمع.

ولعل مما يجمع بين الحالتين السابقتين اتفاق الدوافع لتعلم اللغة المستهدفة وتشابه الظروف التى تحيط بها أن الفرد فى هذين النوعين من المجتمعات (ثنائى مثل كندا، ومتعدد اللغات مثل الهند) يقع تحت عدد من الضغوط الحيوية والوظيفية التى تفرض عليه تعلم اللغه. اللغه الثانية بالنسبة إليه إذن ليست أثرا كماليا أو شيئًا يمكن الاستغناء عنه ولكنه أمر أساسى لبناء شخصيته وقضاء حاجاته وتحقيق التكامل بينه وبين غيره من بنى جنسه ويذكر لويس أن دور الدوافع والاتجاهات فى تعلم اللغة الثانية فى هذه المجتمعات دور واضح. إلا أن دور الاتجاهات أبرز فى تعلم هذه اللغة عنه فى تعلم اللغة الأجنبية. اللغة إذن تعتبر لغة ثانية طالما ارتبطت بأغراض وطنية تستلزمها الحياة فى المجتمع وتتحقق عن طريقها التكامل بين أفراده. فى الوقت الذى تعتبر فيه اللغة أجنبية طالما ارتبطت بأغراض عالية تصل بين هذا المجتمع وغيره.

٣- ويرى فريق آخر من الباحثين أن العبرة بالوسط الثقافى الذى يتعلم فيه الإنسان اللغة المستهدفة فالعربية بالنسبة للأمريكى الذى يتعلمها فى مصر تعتبر ثانية فى حين تعتبر العربية لغة أجنبية بالنسبة للأمريكى نفسه إذا درسها فى بلده. فى المسألة الأولى يعيش الأمريكى فى البيئة التى تتعامل بهذه اللغة أنه مجتمع يتحدث أفراده العربية، ويمارس معهم ثقافتها أو بعضا من أنماطها. ولا شك أن هذا ييسر له عملية التعلم ويختصر له الزمن اللازم لتعلمها ويقدم له النماذج الصحيحة للاستخدام اللغوى. العربية بالنسبة للأمريكى فى هذه الحالة مطلوبة لا كحلية ثقافية يتحلى بها أو مطلب ثانوى يرجوه وإنما هى شيء يحقق عن طريقه نوعا من التكامل بينه وبين القوم الذين يعيش بينهم ويتعامل معهم. بينما نجد الأمريكى فى الحالة الثانية يتعلم العربية فى بيئة غير بيئتها. وفى مجتمع غير مجتمعها ووسط ثقافة غير ثقافتها، يتعلمها لغرض تعليمى أو تحت ضغط وظيفى. العربية بالنسبة إليه ليست مطلبًا للتكامل بينه وبين غيره، إلا فى حالات شاذة، وليست عنصرا رئيسيا للتعامل بينه وبين الآخرين. العربية فى مثل هذا المجتمع تعتبر لغة أجنبية فى رأى هذا الفريق من الباحثين.



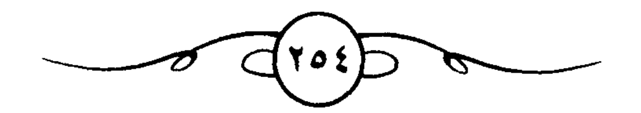
٤- وأخيرا نجد فريقا من الباحثين يستخدم الاصطلاحين بالتبادل، أى يستخدم اصطلاحى اللغة الثانية واللغة الأجنبية بمعنى واحد (49:.21). فالعربية تعتبر لغة ثانية بالنسبة لكل فرد يتعلمها إضافة إلى لغته الأولى التى تلقاها عن أمه بصرف النظر عن المجتمع الذى يتعلم هذه اللغة. لا فرق إذن فى رأى هذا الفريق، بين العربية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية بالنسبة إلى أمريكى يتعلمها سواء كان تعلمه لها فى مصر أو فى الولايات المتحدة الأمريكية. وليس ثمة فرق بين العربية كلغة ثانية أو أجنبية بالنسبة للعربى الذى يتعلمها فى جنوب السودان، العربية فى أمثال هذه المواقف تعتبر لغة ثانية والفارق الوحيد بين الاصطلاحين لغة ثانية أو أجنبية هو فارق تفرضه ظروف التدريس وإمكاناته.

وإلى هذا الرأى نميل. إن اللغة الثانية فى هذه الدراسة تطلق على أية لغة يضيفها الفرد إلى لغته الأولى التى تعلمها فى مهده ما دامت ذات قواعد تختلف عنها ونظام يتباين فى كل منهما عن الأخرى. ولعل الميزة الرئيسية فى استخدام اصطلاح (اللغة الأجنبية) هو التفرقة بين عدد من اللغات التى يتعلمها الفرد فى ما لو تعلم أكثر من لغتين من هنا يمكن القول فى حالة أمريكى يجيد العربية والفرنسية أن إحداهما لغة أجنبية أولى وأن الأخرى لغة أجنبية ثانية والقول نفسه يصدق على الطالب المصرى الذى يتعلم لغتين أجنبيتين مثل الإنجليزية والفرنسية.

إلا أننا نرى أن هذه حالات لا ينبغى أن تقاس، كما أننا نرى خروجا من مأزق التشابه وصعوبة التفرقة بين اللغتين، استخدام اصطلاح اللغة الثانية للدلالة على أية لغة أجنبية يتعلمها الفرد.

٦- الفرق بين تعليم العربية للأجانب وتعليمها لغير الناطقين بها:

هناك خلط بين اصطلاحين هما تعليم اللغة للأجانب وتعليمها لغير الناطقين بها. والفرق بين هذين الاصطلاحين جلى وواضح وهو أن لاصطلاح (غير الناطقين بالعربية) السعة بحيث يشمل كل من يتعلم هذه اللغة ممن لا يتحدثونها كلغة أولى. إنه من الدقة بحيث يضع خطا فاصلا بين حالات متشابهة ومواقف يصعب التفرقة بينها. إن الحديث بالعربية هنا هو الفيصل دون النظر إلى انتماءات الدارسين الثقافية أو اتجاهاتهم نحو اللغة أو حاجتهم لها أو دوافعهم لتعلمها أو غير ذلك من متغيرات، إن من بين الذين يعلمون العربية كلغة ثانية أقوام عرب ينتشرون فى مناطق مختلفة من منطقة المغرب



العربى، ومنهم من يدرسها فى شمال العراق وفى غير ذلك من بلاد عربية لمجرد افتقادهم مهارة الحديث بالعربية.

من أجل هذا نقول إن اصطلاح (تعليم العربية لغير الناطقين بها) أصح وأدق وأكثر اتساعًا حيث ينطوى تحته كل من يتعلم العربية كلغة ثانية عربى الانتماء والثقافة أو أجنبيا ... بينما اصطلاح (تعليم العربية للأجانب) يطلق على أولئك الذين. . يتعلمون هذه اللغة ممن لا ينتمون إلى الجنس العربى أو ثقافته فى كثير أو قليل مثل الأمريكيين والفرنسيين والروسيين وغيرهم.

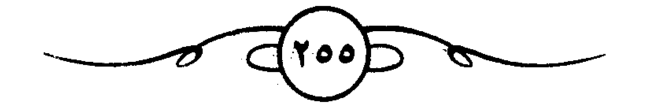
٧- الثنائية اللغوية وتعليم العربية كلغة أجنبية:

يحدث خلط أيضا بين اصطلاحين: أولهما اصطلاح (متعلم اللغة الأجنبية) وثانيهما اصطلاح ثنائى اللغة، وتنقسم آراء الكتاب والباحثين فى هذا الصدد إلى قسمين:

(أ) قسم يرى أن كل من يتحدث لغتين أو يجيد لهجتين كل منهما ذات نظام خاص، مفردات وتراكيب ومفاهيم، يصبح ثنائى اللغة سواء تعلم هاتين اللغتين صغيراً أو كبيراً. وسواء كان فى مجتمع يتحدث هاتين اللغتين أو إحداهما العبرة هنا يتعدد اللغات التى يتحدثها الفرد، فإذا كان يتحدث لغة واحدة فهو أحادى اللغة، وإذا كان يتحدث لغتين مختلفتين فهو ثنائى اللغة، وإذا كان يتحدث ثلاث لغات فهو ثلاثى اللغة، ويرى البعض أن الفرد إذا كان يجيد أكثر من ثلاث لغات فهو متعدد اللغات.

(ب) وعلى النقيض من هذا الرأى، يرى فريق آخر من الباحثين (8-4 :40) أنه ليس كل من تحدث لغتين يصبح ثنائى اللغة. إن الحالة الوحيدة التى يطلق عليها هذا الاصطلاح هى حالة طفل تتاح له فرصة الاختلاط بمتحدثى لغتيه سواء ولد لأبوين مختلفى اللغات فيلتقط من كل منهما لغته أو عاش فى سنواته الأولى من طفولته فى مجتمع ثنائى اللغة.

والجدير بالذكر أن الطفل الذى تتاح له إحدى هاتين الفرصتين يجيد الحديث باللغتين اللتين يسمعهما إجادة كبيرة تصل إلى مستوى الناطقين بها. ذلك أن الله قد زود الوليد البشرى بإمكانات فسيولوجية تيسر له عن طريق المحاكاة إتقان أى عدد من



اللغات يستمع إليه فى طفولته، يضاف إلى هذه الملكة أن الطفل فى مثل هذه الحالات يعايش اللغتين فى معظم أوقاته سواء بالاستماع أو بالمحاكاة أو بالممارسة، فضلا عن أن الطفل لم ترسخ لديه بعد عادات لغوية خاصة تعوقه عن تعلم الجديد.

نحن إذن أمام رأيين، يتلخص أحدهما فى أن كل من تحدث لغتين فهو ثنائى اللغة، ويتلخص فى الآخر فى أن هذا الاصطلاح (ثنائى اللغة) لا ينبغى أن يطلق إلا على الأطفال الذين تعلموا لغتين مختلفتين فى آن واحد وفى سنوات طفولتهم الأولى.

والذى نراه هنا هو الرأى الثانى، ذلك أن اصطلاح ثنائى اللغة له من الدلالات فى المعنى والمتطلبات الخاصة فى التدريس ما يختلف مع الوضع الشائع فى تعلم لغات أجنبية. ليس من الصحيح فى رأينا أن نطلق على أمريكى تعلم العربية وهو كبير من أجل دافع خارجى يستحثه على تعلمها اصطلاح (ثنائى اللغة) والخطر فى هذا لا يقتصر على عدم الدقة فى التعبير عن كل من الحالتين وإنما يتعداه إلى ما يفرضه الموقف فى كل منهما من متطلبات تربوية سواء فى صياغة الأهداف أو انتقاء المحتوى أو اختيار طريقة التدريس أو إعداد الوسائل التعليمية أو تصميم أدوات التقويم.

عربى واحد. فى المجتمع الأول يستطيع المعلم استثمار ذلك فى تدريس الثقافة العربية بأسلوب عملى وطريقة حية تربط بين ما يقوله فى الفصل وبين ما يراه الأجنبى خارجه.

٧- نوع اللغة:

إن اللغة العربية مستويات مختلفة، منها لغة التراث ومنها العاميات المختلفة، ومنها الفصحى المعاصرة، ومنها اللغات التخصصية التى تختلف باختلاف ميادين الحياة والدراسة طب، هندسة، صيدلة، وغير ذلك. واختلاف اللغة التى يدرسها المعلم بفرض اختيار الطريقة المناسبة أو تعديل ما يتاح له منها.

(جـ) أنواع الطرق:

تتعدد طرق تدريس اللغة الثانية إلى الدرجة التى يصعب معها حصرها والحديث التفصيلى عنها فى مثل هذا الفصل. ولقد صور لنا شيلدرز مدى تعدد هذه الطرق قائلا: شهد كل عقد فى النصف الأول من القرن العشرين ظهور طريقة جديدة من طرق تدريس اللغات الأجنبية (30-29 :35) كما يسجل لنا ماكى أن ثمة خمس عشرة طريقة من طرق تدريس اللغات الأجنبية، لا محل للحديث التفصيلى عنها (155-151 :44).

ونظرًا للتداخل بين هذه الطرق وللتقارب الشديد بين إجراءاتها وما تستند إليه من منطلقات فسوف نقصر حديثنا هنا على طريقتين من طرق تعليم اللغة الثانية، وهما من أشيع هذه الطرق.

هاتان الطريقتان هما طريقة النحو والترجمة، والطريقة السمعية الشفوية وفى تناولنا لهاتين الطريقتين سوف نتحدث عن عناصر ثلاثة فى كل منهما: **أولا نشأتها**، وثانيا ملامحها، وثالثا تقويمها.

١- طريقة النحو والترجمة:

(أ) نشأة الطريقة:

تعتبر هذه الطريقة أقدم طرق تعليم اللغات الثانية وتعود إلى عصر النهضة فى البلاد الأوروبية، حيث نقلت اللغتان اليونانية واللاتينية التراث الإنسانى إلى العالم الغربى فضلا عن تزايد العلاقات بين مختلف البلاد الأوربية مما أشعر أهلها بالحاجة إلى

تعلم هاتين اللغتين فاشتد الإقبال على تعلمها وتعليمها واتبعت فى ذلك الأساليب التى كانت شائعة فى تدريس اللغات الثانية فى العصور الوسطى. ولقد كان المدخل فى تدريسها هو شرح قواعدها والانطلاق من هذه القواعد إلى تعليم مهارات اللغة الأخرى الخاصة بالقراءة والترجمة ثم صار تدريس النحو غاية فى ذاته حيث نظر إليه على أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطريقة التفكير. ولقد شاع استخدام هذه الطريقة ابتداء من الثلاثينات فى هذا القرن.

(ب) ملامح الطريقة:

من الممكن أن نوجز أهم ملامح طريقة النحو والترجمة فى تعليم العربية كلغة ثانية فيما يلى:

* إن الهدف الرئيسى من تعليم العربية كلغة ثانية هو تمكين غير الناطقين بالعربية من الاتصال بمصادر الثقافة العربية وقراءة كتاباتها وفهم نصوصها.
* إن الإلمام بقواعد اللغة العربية شرط أساسى لممارستها.
* ينبغى أن يساعد الطالب على الكتابة بالعربية من خلال التدريب على الترجمة من لغته الأولى إلى اللغة العربية.
* يتم تزويد الطالب بعدد كبير من مفردات اللغة العربية وإنماء ثروته فيها كلما تقدم فى برنامج تعليم العربية كلغة ثانية.
* أن تذوق الأدب العربى المكتوب والاستمتاع به هدف أساسى من أهداف تعليم العربية والوسيلة الوحيدة لذلك هى الترجمة من لغة إلى أخرى.
* إن الأمر لا يقتصر على أن يلم الطالب بقواعد العربية بل يجب أن يتعرف خصائص اللغة العربية بالمقارنة إلى غيرها من اللغات خاصة اللغة الأولى للدارس.
* إن مما يتوخاه تعليم العربية كلغة ثانية، تنمية قدرات الطالب العقلية بالشكل الذى يمكنه من مواجهة مواقف التعليم المختلفة بمشكلاتها المتعددة.

(جـ) تقويم الطريقة:

فى ضوء الملامح السابقة لطريقة النحو والترجمة يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

* محـور الاهتمـام فى هذه الطريقة أمـران: الاتصال باللغـة الثانيـة عن طريق الترجمة والتمكن من قواعدها.

* ومن ثم تغفل كثيرا من المهارات اللغوية الأخرى التى تتعلق بتعليم العربية كلغة ثانية.

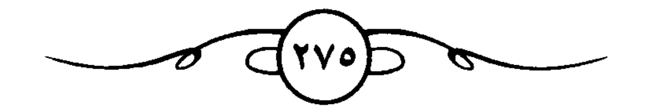
* القراءة والكتابة إذن يحتلان المكانة الأولى فى تعليم العربية لغير الناطقين بها، أما استـخدام اللغة فى الكلام وما يستلزمـه ذلك من فهم اللغة المسموعـة فهو أمر لا اهتمام به. إن الدارس الذى يتعلم العـربية كلغة ثانية وفق هذه الطريقة يكون أقدر على القراءة والكتابة بالعربية من الاستماع والكلام. لاشك أن هذا يحصر اللغة فى مفهوم ضيق قـاصر للغة، لا يتناسب خاصة مع إنسان العصر الحديث. حـيث تقدمت وسائل الاتصـال المباشر بين الناس فى مـجتمـعاتهم المختلفة.

* يرتبط بالنقطتين السابقتين نقد آخـر يوجه إلى طريقة النحو والترجمة ذلك هو إغـفال الفـرق بين تعليم الـدارس اللغة وبين تعـليمـه عن اللغـة. إن المنطق الرئيسى فى هذه الطريقة هو تثقيف الدارس وزيادة مـعارفه عن اللغة، أصولها وقواعدها وطريقة التـرجمة منها وإليها، أما أن تعلمـه اللغة ذاتها وفى مواقف حية فهو أمر لا توليه هذه الطريقة أهمية ما إن لم تكن تغفله تماما.

* تدريس قواعد اللغة أيضا، وفق هذه الطريقة يوجـه إليه نقد كثير ولعل أهم ما يوجه إليه أنه يتم بطريقـة قياسية يبدأ المـعلم فيها بذكر القاعـدة ثم يذكر أمثلة عليهـا وتطبيقات لهـا، وقد ثبت أن لهذه الطريقـة من السلبيات ما لا مـجال للإفاضة فيه هنا.

* استخـدام اللغة الأولى للدارس عنصر رئيسى من عناصـر هذه الطريقة، ولقد ثبت من الدراسات الحديثـة أن استخدام اللغة الأولى للـدارس فى تعلمه اللغة الثانية بكثرة عامل معوق له فى إتقان هذه اللغة.

* يقتصر تدريس اللغة الثـانية وفق هذه الطريقة عادة على نشاط المعلم مع طلابه فى الفـصل ومن خلال كـتاب مـقرر لا يحـيـد عنه.إن اتصال الطالب بأحـد الناطقين باللـغـة العربية أو تنظيم زيادة له فى أحـد البلاد العربية أو تعـريضه لبعض المواقف الثـقافية المعبـرة عن المجتمع العربى أمور لا تخـطر ببال معلم العربية كلغة ثانية إذا التزم بهذه الطريقة.



* يترتب على النقطة السابقة فقدان الدافع عند كثير من الطلاب خاصة الممتازين منهم على تعلم اللغة. أن عدم تنويع النشاط وتعدد أشكاله يصيب الإنسان بالملل ويصرفه فى كثير من الأحيان عن متابعة الدرس حتى إذا لم يجد استجابة له ترك البرنامج كله من هنا لا نستغرب أن نجد أن عدد المتسربين من برامج تعليم اللغات الأجنبية التى تستخدم هذه الطريقة أكثر من زملائهم الذين يتعلمون هذه اللغات بطرق أخرى.

* يلاحظ أيضا على هذه الطريقة أن العبء الملقى على عاتق المعلم قليل، ولا يتطلب منه من النشاط الإبداعى شيئا ليس على المعلم وفق هذه الطريقة إلا أن يقرأ على الدارسين نصا فى العربية جملة جملة وفقرة فقرة مترجما لهم هذه الجمل والفقرات إلى لغاتهم الأولى، إنجليزية أو فرنسية أو صينية أو غيرها، شارحا لهم قواعد اللغة العربية مبينا لهم مظاهر الجمال فى التعبيرات المختلفة والدارسون فى هذا كله متابعون له ومسجلون ما يقوله حتى يمكنهم العودة إليه فى منازلهم.

* إجراءات التقويم أيضا سهلة يسيرة ومحددة سلفا. إن الأمر لا يتطلب أكثر من سؤال الطالب عن قاعدة من القواعد أو ترجمة نص من النصوص من العربية أو إليها، ولا يتطلب هذا من الخيال والابتكار ما يعجز المعلم عنه.

* ولعل من مزايا هذه الطريقة أنها مناسبة للاعداد الكبيرة من الطلاب. أن الفصل يمكن أن يتسع لأى عدد يستطيع المعلم أن يتعامل معه. وما على الطالب إلا أن يحضر كتابا يدرس منه وكراسة يكتب فيها ثم يتابع ما يقوله المعلم ويضيف إلى هذا الكتاب ما يتناثر فى الفصل من معلومات أو معارف.

* قصارى القول أن طريقة النحو والترجمة كانت مناسبة للظروف التى نشأت فيها والمراحل التى تلتها إلى وقت قريب.. إن تعليم اللغات الأجنبية فى أوربا فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر كان يستهدف فى المرتبة الأولى تحقيق أغراض ثقافية يستمتع الإنسان من خلالها بالتراث المكتوب فى هذه اللغات.. من هنا احتلت مهارتا القراءة والكتابة من المكانة ما عجزت المهارتان الأخريان. الاستماع والكلام عن احتلاله.

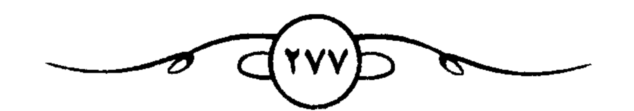
* والحقيقة التى ينبغى تسجيلها هنا قبل ختام الحديث عن طريقة النحو والترجمه هى أن الدارسين الذين يتعلمون اللغات الأجنبية بواسطتها يسيطرون على مهارات القراءة والكتابة فى وقت أقصر من غيرهم ممن يتعلمون هذه اللغات بطرق أخرى.

٢- الطريقة السمعية الشفوية:

(أ) نشأة الطريقة:

ظهرت هذه الطريقة استجابة لأمرين مهمين فى خمسينات وستينات هذا القرن وهما:

* قيام عدد من علماء النفس واللغويين بدارسة اللغات الهندية غير المكتوبة بالولايات المتحدة الأمريكية.
* تطور وسائل الاتصال بين الشعوب مما قرب المسافات بين أفرادها وخلق الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية ليس فقط لاستخدامها فى القراءة وإنما أيضا لاستخدامها فى الاتصال المباشر بين الأفراد بعضهم وبعض.
* ولقد أدى ذلك إلى إعادة النظر إلى اللغة مفهوما ووظيفة لم تعد اللغة وسيلة للاتصال الكتابى فقط أو نقل التراث الإنسانى فحسب، بل أصبحت أداة لتحقيق الاتصال الشفهى أولاً بمهارتيه الاستماع والكلام يليه الاتصال الكتابى بمهارتيه القراءة والكتابة. وترتب على هذه النظرة إلى اللغة وفى ظل الظروف الجديدة أن ظهرت طريقة حديثة لتعليم اللغات الأجنبية سميت بالطريقة السمعية الشفوية أو نظرا لصعوبة نطق هذا الاصطلاح وكثرة الخلط بين جزئية استبدله بروكس باصطلاح آخر:
* ولقد انتهت الدراسات التى قام بها اللغويون أخيرًا إلى عدة نتائج شقت طريقها إلى تعليم اللغات الأجنبية وتركت آثارها عليه هدفا وطريقة. ويلخص لنا بولتون أهم المفاهيم التى جدت فى تعليم اللغات الأجنبية فى ضوء الدراسات اللغوية فى أن: اللغة كلام وليست كتابة، وأنها مجموعة من العادات وأنه ينبغى أن نعلم اللغة لا أن نعلم عن اللغة، وأن اللغة هى ما يمارسه الناطقون بها فعلا وليست ما يظن البعض أنه ينبغى أن يمارس، وأن اللغات تتباين بين بعضها وبعض.



كان لهذه المفاهيم أثر فى ظهور الطريقة السمعية الشفوية وفى أن تكتسب الملامح التى اكتسبتها والسمات التى تميزها.

(ب) ملامح الطريقة:

من الممكن أن نوجز ملامح الطريقة السمعيـة الشفوية فى تعليم العربية كلغة ثانية فيما يلى:

* تنطلق هذه الطريقة من تصور للغة مؤداه أنها مجموعة من الرموز الصوتية التى يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها بقـصد تحقيق الاتصال بين بعضهم البعض، من هنا فإن الهدف الأساسى فى تعليم العربية هو تمكين غير الناطقين بالعربية من الاتصال الفعال بالناطقين بها. بما يتطلبه هذا الاتصال من مهارات مختلفة وبما يدور حوله من مواقف.

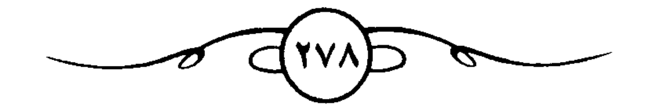
* يترتب على التصور السابق للغة أن يبدأ بتعليم الدارس مهارات الاستماع الجيد أولا ثم مـهـارات الكلام. إن مـهـارتى الاسـتـمـاع والكلام همـا المهـارتان الأساسيتان اللتان تحظيان بالاهتمام الأكبر فى هذه الطريقة.

* يأتى فى الأهمية بعد مهارتى الاستـماع والكلام مهارتا القراءة والكتابة ويفضل عند تدريس القراءة البدء بقراءة ما اسـتمع إليه الدارس ونطقه، والتدرج مما له ألفة به إلى ما لا ألفة له به.

* يحظر استخدام لغة وسيطة فى تعليم العـربية كلغة ثانية سواء كانت هذه اللغة الوسيطـة هى اللغة الأولى للدارس أو غـيرها من لغات. ذلك لأن لـكل لغة نظاما ينبغى ألا تتداخل معه أنظمة أخرى فى تعليمها .

* فى ضوء النقطة السـابقة نجد أن التـرجمة من وإلى الـلغة العربيـة تحتل مكانة ثانوية فى هذه الطريقة.

* النحو جزء متكامل مع عناصر اللغة الأخرى. ومن ثم ينبغى تدريسه من خلال الأنماط اللغوية المخـتلفة التى يتـعلمها الدارس وليـس عن طريق مباشـر بعزل القاعدة عن استـخداماتها، ليس تعليم النحو ذا غاية ولكنه وسـيلة لفهم اللغة وتذوق أنماطها.



* اللغة مجموعة من العادات التى يمكن اكتسابها والهدف الرئيسى من تعليم العربية لغير الناطقين بها هو أن يكتسبوا العادات اللغوية التى يمارسها الناطقون بها وبالطريقة التى يمارسونها بها. إن أقصى ما تتوخاه الطريقة السمعية الشفوية - يفكر الدارس بالعربية، أن يستخدمها بشكل تلقائى لا يسبقه تفكير شديد فى أنماطها أو محاولة للترجمة منها أو عليها.

* هدف اللغة أساسا هو تحقيق الاتصال بين الأفراد بعضهم وبعض. والاتصال عادة يأخذ شكل حوار بينهم. من هنا وجب أن تدور الأنماط اللغوية والمواقف الثقافية حول حوار فى كل درس يتم من خلاله اكتساب هذه الأنماط وتقديم هذه المواقف.

* تحتل التدريبات النمطية مكانة مهمة فى إكساب الطالب مهارات اللغة وتتنوع هذه التدريبات، من تكرار إلى تحويل وتبديل إلى إكمال فراغات إلى إجابة على أسئلة إلى غير ذلك من أنواع. وينبغى فى استخدام هذه التدريبات ألا يسبقها المعلم بشرح أو بتعليل. ذلك أن الهدف الأساسى لها هو تنمية مهارة لغوية يراد للدارس اكتسابها دونما وعى بقواعدها وعللها.

* يتبع المعلم فى تدريس المهارات اللغوية الترتيب الطبيعى لاكتساب الأفراد لها فى لغاتهم الأولى. يكتسب الإنسان لغته الأولى كما نعلم عن طريق الاستماع إليها أولا ثم تقليد المحيطين به فى الكلام فينطق بعض كلماتهم ثم يقرأ هذه الكلمات وأخيرا يكتبها. ومن ثم نجد ترتيب المهارات الأربع فى هذه الطريقة يبدأ بالاستماع ثم الكلام وتأتى بعدهما القراءة وأخيرا الكتابة.

* تتبنى هذه الطريقة نظرة الانثروبولوچيين للثقافة. إنها ليست مجرد أشكال الفن أو الأدب.. إنها أسلوب الحياة التى يعيشها قوم معينون يتكلمون لغة معينة. ومن ثم يصبح تدريس الأنماط الثقافية العربية أمرا لازما من خلال تدريس اللغة ذاتها. إنه من الممكن، كما ترى هذه الطريقة تقديم الأنماط الثقافية من خلال الحوار الذى يقدم فى كل درس إن من الطبيعى أن يدور الحوار حول موقف الحياة العادية التى يعيشها الناس مثل تناول الطعام وأسلوب التحية والسفر والزواج وغيرها من أنماط ثقافية مختلفة وكذلك فى مواد القراءة الموسعة حيث يقدم للدارس نصوص وموضوعات حول مواقف ثقافية معينة.

* **تقويم الطريقة**: فى ضوء الملامح السابقة للطريقة السمعية الشفوية يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

* تنطلق هذه الطريقة من تصور صحيح للغة ووظيفتها أنها تولى الاتصال بين الناس الأهمية الكبرى فى تعليم لغات بعضهم للبعض. ولا شك أن الاهتمام بمهارتى الاستماع والكلام فى تعليم اللغة الثانية أمر يتفق مع ظروف المجتمع الإنسانى المعاصر حيث تقدمت وسائل المواصلات وتعددت حاجات الناس بعضهم لبعض وأصبح الاتصال المباشر بينهم أمرا ليس فقط يسيرا وممكن التحقيق بل واجبا فى حالات كثيرة.

* إن الترتيب الذى يتم به تدريس المهارات اللغوية الأربع استماع فكلام فكتابة، ترتيب يتفق مع الطريقة التى يتعلم الإنسان بها لغته الأولى.

* تشبع هذه الطريقة كثيرا من الحاجات النفسية عند الدارسين من حيث تمكينهم من استخدام اللغة وتوظيفها. إنها فى وقت قصير تمكن الدارس أن يعرف نفسه للآخرين وأن يبادلهم التحية بلغتهم وأن يسأل أسئلة بسيطة عنهم وغير ذلك من مواقف يستطيع الدارس السيطرة عليها وإداراتها بكفاءة. وهذا بلا شك يشبع عند الدارسين الحاجة إلى الإحساس بالنجاح وإنجاز ما يطلب منهم. فضلا عن جعل اللغة شيئا ذا معنى فى حياتهم المباشرة وليست مجرد رموز مكتوبة لا يعرفها إلا من خلال الكتب وفى أساطير التراث.

* إن تعليم اللغة من خلال اللغة ذاتها وليس من خلال لغات أخرى أمر يحمد لهذه الطريقة. إن من الحقائق التى أثبتها تعليم اللغات الأجنبية على مدى السنين أن أقصر طريق واضح سبيل لكى يفكر الدارس باللغة التى يتعلمها هو أن يتعلمها من خلال قواعدها وأصولها. إن الوقت القصير الذى يقضيه الدارس متحدثا العربية ولا شىء غيرها أجدى بكثير من الوقت الطويل الذى يقضيه الدارس نفسه متحدثا العربية من خلال الترجمة عن لغته الأولى.

* يحرص أنصار هذه الطريقة على إعداد تدريبات لغوية متنوعة الأشكال متعددة الأهداف. ولا شك أن التدريبات النمطية من شأنها تثبيت المهارات اللغوية وتمكين الدارس من الممارسة الصحيحة للغة.



* إن استخدام الوسائل المعينة والأنشطة التربوية أمر لازم فى هذه الطريقة إن من المعروف أن الوسائل التعليمية تنقل إلى الطالب الخبرة فى شكل يعوضه عن عدم اتصاله المباشر بها. وهى بذلك تجعل للغة معنى وتثبت منها الكثير من المهارات فضلا عن أن تنوعها يزيل ما يعترى الدارسين من ملل ويواجه بكفاءة ما بينهم من فروق فردية.

* يتطلب النجاح فى تعليم اللغة وفق هذه الطريقة أن يكون المعلم ذا كفاءة عالية وقدرة على الابتكار فائقة. إن عليه أن يفكر فى كل مرة أنشطة تربوية وفى مواقف لغوية يستثير الدارسين بها ويقدم من خلالها المفردات والأنماط اللغوية والتراكيب. ولعل هذا مما يصرف بعض المعلمين عن استخدامها ويجعلهم يؤثرون السلامة ويدخرون الجهد ويوفرون الوقت وذلك باتباع طرق أخرى مثل طريقة النحو والترجمة.

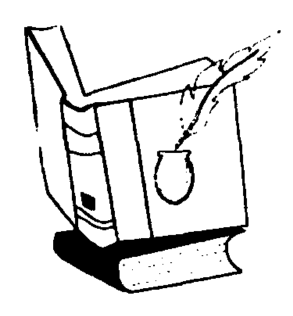
* يغالى بعض المعلمين الذين يطبقون هذه الطريقة فى استخدام قانونى المحاكاة والتكرار ويطيلون من الفترة التى يحاكى الدارس فيها أنماطا لغوية لا يفهم معناها، ويكرر ألفاظا أو تعبيرات لا يدرك دلالاتها. وهذا من شأنه بث الملل فى نفوس الدارسين، إن تعليم اللغة الثانية لا يعنى أن ننتج ببغاوات يقتصر دورها على التقليد.

* قد تؤدى المغالاة أيضا فى التقليد دون فهم الجوانب المتعلقة بالنمط اللغوى المحاكى إلى التعميم الخاطئ من جانب الدارسين. ولقد كان للكاتب خبرة فى ذلك. فلقد كان يعلم اللغة العربية لأحد أساتذة جامعة منيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان مما تعلمه الأستاذ أن الضمير (أنت) ننطقه بفتح التاء مع المذكر وبكسرها مع المؤنث. ثم سئل الأستاذ أن يقرأ هذه الجملة مرة للمذكر وأخرى للمؤنث: (من أين أنت؟) فقال الأستاذ (من أين أنت؟) بفتح كل من النون فى (أين) والتاء فى (أنت) للمذكر، ثم قال الأستاذ (من أين أنت؟) بكسر كل من النون فى (أين) والتاء فى (أنت) للمؤنث. أن التعميم الخاطئ أمر ينبغى أن نتوقعه إذ ما طلب من الدارس أن يكرر نطق شىء ما دون تعليل له أو توضيح لأسباب النطق أو خلل التركيب اللغوى.

* لعل مما يرتبط بالنقطة السابقة مشكلة تدريس كل من النحو والثقافة فى هذه الطريقة. أن تدريس القواعد النحوية فى هذه الطريقة لا يحظى باهتمام كبير. إن القاعدة يتم شرحها من خلال تركيب لغوى ورد فى الحوار الذى يدرسه الطلاب. ولقد لوحظ أنه يحدث إغفال فى كثير من الأحيان لبعض القواعد الأساسية حيث لم ترد بشكل طبيعى ومنطقى فى الحوار، كما لوحظ التعسف أحيانا فى التعبيرات التى يشتمل عليها الحوار حتى يتم إدخال التراكيب ذات القواعد المراد شرحها. كذلك فى تدريس الثقافة، حيث تولى هذه الطريقة مواقف الحياة العادية اهتمامها دون التركيز على الشكل الراقى للثقافة أى الأدب والفن والموسيقى. كما أنه يتم تدريس هذه المواقف الثقافية بطريقة غير مباشرة من خلال حوار يدور بين عدد من الأفراد وأخيرا تنسب وليجاريفرز إلى هذه الطريقة عجزها عن أن تحظى باحترام الأذكياء والمفكرين والمجتهدين من الطلاب (49-48 :47) أنهم يحسون بالملل يتسلل سريعا إلى نفوسهم وينفرون من كثرة التكرار والحرص على المحاكاة العمياء.. فى الوقت الذى تناسب فيه الطريقة زملاءهم من العاديين ومتوسطى الذكاء.

* **قصارى القول**: أن للطريقة السمعية الشفوية مزايا وفيها أوجه قصور، شأنها فى ذلك شأن طريقة النحو والترجمة، ولقد ظهر نتيجة هذا كله اتجاه للتوفيق بين الطريقتين تحت اسم الطريقة التوليفية وفيها يحرص المعلم على الأخذ بمحاسن كل من الطريقتين فيولى المهارات اللغوية الأربعة اهتمامًا متساويا بادئا بالاستماع منتهيا بالكتابة، كما أنه يستخدم إلى حد ما اللغة الأولى للدارس فى الحالات التى يعجز فيها عن توصيل معنى إلى ذهن الدارس باللغة الثانية، فضلا عن إضافات أخرى يرجع فيها إلى كتب تعليم اللغات الأجنبية.

الفصل السابع والعشرون



أهداف ومستويات تدريس العربية

نتناول بإيجاز فى هذا القسم ثلاث قضايا، هى: أهداف تعليم العربية كلغة ثانية، ومستويات تعليم العربية كلغة ثانية، ونوع اللغة التى ينبغى أن تعلم.

١- أهداف تعليم العربية كلغة ثانية:

يمكن تلخيص أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى ثلاث أهداف رئيسية هى:

(أ) أن يمارس الطالب اللغة العربية بالطريقة التى يمارسها بها الناطقون بهذه اللغة أو بصورة تقرب من ذلك، وفى ضوء المهارات اللغوية الأربع يمكن القول بأن تعليم العربية كلغة ثانية يستهدف ما يلى:

* تنمية قدرة الطالب على فهم اللغة العربية عندما يستمعون إليها.
* تنمية قدرة الطالب على النطق الصحيح للغة والتحدث مع الناطقين بالعربية حديثا معبرا فى المعنى، سليما فى الأداء.
* تنمية قدرة الطالب على قراءة الكتابات العربية بدقة وفهم.
* تنمية قدرة الطالب على الكتابة باللغة العربية بدقة وطلاقة.

(ب) أن يعرف الطالب خصائص اللغة العربية وما يميزها عن غيرها من اللغات أصوات مفردات وتراكيب ومفاهيم.

(جـ) أن يتعرف الطالب الثقافة العربية وأن يلم بخصائص الإنسان العربى والبيئة التى يعيش فيها والمجتمع الذى يتعامل معه.

تعليم العربية كلغة ثانية إذ يعنى أن نعلم الطالب اللغة وأن نعلمه عن اللغة وأن يتعرف على ثقافتها.

٢- مستويات تعليم العربية كلغة ثانية:

تعلم أى لغـة من اللغات أمر لا يـحدث بين يوم وليلة، ومـهمة لا يكتـمل بين عشية أو ضحاها أنها عملية تراكمـية تتم على مراحل يكتسب الإنسان فى كل منها شيئا حتى يصل إلى ما يرجو الوصول إليه من مسـتويات الأداء المختلفة فى ممارسة هذه اللغة ولقد اصطلح على تسمية هذه المراحل بالمستويات هذه المستويات لا ترتبط كثيرا أو قليلا بالمستويات التعليمـية التى يقضيها الطالب فى مدرستـه، إن المستويات، فى ميدان تعليم اللغة الثانية، تعنى المراحل التى يقطعها الطالب فى تحـمله هذه اللغة بما فيها من جوانب معرفية أو وجدانية، أو مهارية، ولقد اختلف الكتاب والباحثون فى عدد المستويات التى ينبغى أن ينقسم إليها تعليم اللغة الثانية حتى يقرب من مستوى الناطقين بهذه اللغة نطقا وأداء وفهـما، فـمن الكتاب من يقـسم هذه المسـتويات إلى سـتـة تتفق فى عـددها مع السنوات الست التى يـقضـيهـا الطالب فى المرحلـتين الإعـدادية والثـانوية. ومنهم من يقسـمها إلى خمـسة مسـتويات ومنهم إلى أربعة مسـتويات هى: المستـوى الابتدائى أو الأولى، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم، والمستوى النهائى.

ومع وجاهة كل من هذه التـقسيمـات الثلاثة وبالرغم من وجود مبـرر لها إلا أن العرف السائد هو تقسيم مستويات تعليم الـلغة الثانية إلى ثلاثة مستويات: هى الابتدائى والمتوسط والمتـقدم. (ولا ينبـغى مرة أخرى أن يظن بأن كلمـة الابتدائى هنا تشـير إلى المرحلة الابتدائية فى السلـم التعليمى) إن الفرق بين هذه المستـويات الثلاثة هو فرق فى الدرجة، هو فـرق بين مستـويات الأداء اللغوى، ويمكن لنا أن نوضـح الفرق بين هذه المستويات فى عبـارة بسيطة مؤداها أن المستوى الابتدائى يعبر عن مـرحلة تنمية المهارات الأساسية للغـة عند الطالب وتمكينه من أن يألف أصواتها وتراكيبهـا، والمستوى المتوسط يعبر عن مرحلة تثبيت هذه المهارات الأساسـية وتوسيع نطاقها وزيادة الثروة اللغوية عند الطالب، أما المستوى المتقدم فيعبر عن مرحلة الانطلاق فى الاستخدام اللغوى.

وهنا تثار عدة أسئلة منها: ما موقع هذه المستويات من السلم التعليمى ؟ وما نسبة الوقت الذى ينبغى أن تخصص لكل مهارة لغوية فيها ؟ وما عدد المفردات التى ينبغى أن يتعلمها فى كل منها؟

قدم عدد الـكتاب والباحثـين فى ميدان تعلم اللغات الأجنبـية تصورات مخـتلفة لذلك. إلا أنه بالإطلاع على عدد كبير من كتب مرشد المعلم المصاحبة لمناهج تعليم هذه اللغات وجد أقرب هذه التصورات إلى الصحة وأكثرها شيوعًا هو:

مستوى المبتدئين فى تعليم اللغة الثانية يعتمد ليشمل السنوات الثلاث الأولى من تعليمها لو أنها درست فى المرحلة الابتدائية من السلم التعليمى. ويستغرق هذا المستوى نفسه عامين فى المرحلة الإعدادية بينما يستغرق عاما واحدا فى المرحلة الثانوية . وأخيرا يستغرق فصلا دراسيا واحدا (ما بين ستة أشهر وعام، ويفضل أن يكون عاما على الأقل) وذلك فى المرحلة الجامعية، أما من حيث نسبة المهارات اللغوية فينبغى أن يستغرق نشاط الطالب فى الاستماع إلى اللغة الثانية بنسبة ٤٠٪، من الوقت المخصص لدراستها وينبغى أن يستغرق نشاطه فى الكلام نفس النسبة بينما تقل نسبة الوقت المخصص للقراءة حتى تصل ١٥٪ وأخيراً نجد الكتابة تشغل نسبة لا تتجاوز ٥٪ من الوقت المخصص لتعلم اللغة فى المستوى الابتدائى.

وتجدر الإشارة هنا إلى إنه فى حالة تدريس اللغة الثانية لأطفال ما قبل سن التاسعة لا يفضل أن يرجأ تعليم القراءة والكتابة، وينقسم الوقت بين مهارتى الاستماع والكلام فقط:

ومن حيث عدد المفردات فهو يتراوح بين ٧٥٠، ١٠٠٠ كلمة فى هذا المستوى.

كما ينبغى أن يوزع الوقت المخصص لمهارتى الاستماع والكلام بينهما بحيث لا يتجاوز ٤٠ ٪ من وقت البرنامج وذلك فى المستويين المتوسط والمتقدم.

وجدير بالذكر هنا أن هذه التقسيمات مجرد افتراضات تعارف المشتغلون بتعلم اللغة الثانية عليها ولم يشهد الميدان بعد دراسة تجريبية تفصل فى الأمر.. وهذا ببساطة معناه أن الأمر يتوقف فى كل برنامج على عدة متغيرات منها الوقت المخصص للدراسة (كم ساعة فى اليوم، وكم يوم أسبوعيا، وكم شهراً يستغرقها البرنامج؟) ومنها الخبرة السابقة باللغة عند الطلاب ومنها ظروفهم الشخصية الأخرى مثل السن والجنس والدوافع والاتجاهات ومنها مدى التقارب بين اللغة الأولى عند الطالب واللغة الثانية التى يتعلمها هى هنا العربية، المهم فى الأمر أن المعدلات السابقة مجرد اجتهادات ينبغى أن يكون للمعلم الحق فى الالتزام بها أو الخروج عليها أو التعديل فيها فى ضوء ظروف برنامجه الخاص.

والسؤال الآن: ما المهارات اللغوية التى ينبغى أن يتعلمها الطالب فى كل مستوى من هذه المستويات الثلاث؟ سوف نقصر حديثنا هنا عن المستوى الابتدائى فى تعليم العربية كلغة ثانية نظرا للمشكلات الكثيرة التى يواجهها المعلم مع طلاب هذا المستوى.



ويمكن تلخيص أهم أهداف تعليم العربية كلغة ثانيــة على المستوى الابتدائى فيما يلى:

(أ) أن يألف الطالب الصوت العربى وأن يكون قادرا على نطق الأصوات التى لا مثيل لها فى لغته.

(ب) أن يفهم الطالب اللغة العربية عندما يستمع إليها من بعض الناطقين بها فى حدود الموضوعات التى ألفها والمفردات والتراكيب التى تعلمها.

(جـ) أن يكرر بشكل صحيح ما يسمعه من مفردات وتراكيب وأن يفهم دلالة كل منها والاستخدام الصحيح لها.

(د) أن يعبر تعبيرا سليما عن بعض ما يحتاج إليه (مثل طلب الطعام، السؤال عن الوقت، تعريفه بنفسه وبالآخرين، مناقشة موضوع بسيط ... إلخ) على أن يكون ذلك فى إطار المواقف التى يمر بها والمحتوى اللغوى الذى تعلمه.

(هـ) أن يقرأ بعض النصوص العربية قراءة سليمة وأن يفهم معنى ما يقرأ، فى حدود خبرته.

(و) أن يقرأ قراءة جهرية سليمة خالية من الأخطاء معبرة عن المعنى فى الموضوعات التى تناولها البرنامج.

(ز) أن يربط بشكل صحيح معنى الكلمة أو العبارة بلفظها وبالمواقف التى تعبر عنها.

(ح) أن يتعرف على رسم الحروف العربية صورة وصوتا، فى المواضع المختلفة من الكلمة (أولها ووسطها وآخرها) وأن يميز بين الحروف المتشابهة (ب/ ت/ ث... إلخ).

(ط) أن يكتب كتابة صحيحة نصا يملى عليه مما له خبرة سابقة به فى البرنامج.

(ى) أن يعيد كتابة نص كان قد تعلمه فى البرنامج.

(ك) أن يكتب خطابا أو طلبا لوظيفة أو يملأ استمارة أو غير ذلك من مواقف الحياة الأساسية والتى يفرض ممارسته لها فى البرنامج على أن يراعى فى هذه الكتابة قواعد الهجاء والإملاء.

(ل) أن يلم ببعض القواعد الأساسية فى اللغة العربية والتى هى أكثر شيوعا فى الكتابة العربية (الفعل والفاعل، المفاعيل، النواسخ، الإضافة، الجار والمجرور . . .إلخ).

(م) أن تتكون لديه ثروة لغوية تشتمل على الأقل على ٧٥٠ كلمة وأن ينطقها نطقا صحيحا وأن يفهم معناها والاستخدام الصحيح لها فى الجملة العربية.

(ن) أن يتعرف على بعض ملامح الثقافة العربية مثل الأخبار بالوقت، والتعامل فى السوق. أسلوب التحية، وغيرها فى حدود ما يسمح به البرنامج.

(س) أن يؤدى،إن كان مسلما، الشعائر الأساسية التى يلزم أداؤها باللغة العربية بدقة وفهم.

هذه هى بإيجاز أهم أهداف تعليم العربية كلغة ثانية للمبتدئين وجدير بالذكر أن التحديد الدقيق للمحتوى اللغوى والثقافى للمستوى الابتدائى فى تعليم اللغة الثانية بشكل عام أمر نسبى يختلف من برنامج إلى آخر ومن لغة إلى أخرى إلا أنه قد أجريت دراسة ميدانية فى تعليم العربية كلغة ثانية استهدفت تحديد الموضوعات التفصيلية التى يجمع عليها معظم الدارسين للعربية من غير الناطقين بها (205 - 204 :51).

فقد تم توزيع استبيان على عدد من دارسى العربية كلغة ثانية فى بعض من الجامعات المصرية والأمريكية، وعلى عدد من الخبراء المشتغلين بتعليم هذه اللغة. وقد انتهى البحث إلى أن المهارات الآتية تمثل الأهداف التى ينبغى أن يسعى برنامج تعليم العربية كلغة ثانية فى المستوى الابتدائى وهذه المهارات هى:

١- الاستماع ويشمل التمييز والفهم. أما التمييز فيشمل تعرف الأصوات العربية، التفريق بين الحركات القصيرة، والطويلة، التمييز بين الأصوات وبين رموزها الكتابية، تمييز الحروف المضعفة، تعرف التنوين أو تمييزه، التمييز بين الكلمات طبقا لتشكيلها أو ضبطها، تعرف التنغيم، أما الفهم فيشمل فهم الأفكار الرئيسية التى يبدأ بها المتكلم ويهدف إلى التعبير عنها، فهم الأسئلة فى المواقف العامة أو المشتركة.

٢- الحديث ويشمل: النطق الصحيح للأصوات العربية إنتاج الأصوات المتقاربة مخرجًا والتفريق بينها، ، إنتاج الحركات القصيرة والطويلة والتفريق بينها فى

الحديث، استخدام نمط التنغيم المناسب فى الحديث، السيطرة على ما يعرف فى العربية بضبط الحروف أو تشكيلها، تعبير الفرد عن نفسه بلغة مفهومة فى وحدة فكرية تامة فى مختلف المواقف مثل: السفر وطلب الطعام.. إلخ، استخدام الجمل القصيرة مع النبر والتنغيم المناسبين استخدام الأسئلة بسهولة.

٣- القراءة وتشمل: تعرف الأصوات العربية، الضبط الصحيح للكلمات فى القراءة الجهرية، القراءة جهرا لفقرة أو سلسلة تتكون من عدة جمل، فهم معانى الكلمات من السياق، فهم المعانى الرئيسية للجمل فى فقرة ما فهم الفكرة الرئيسية فى فقرة أو فى عدة فقرات فهم وظيفة علامات الترقيم، الاهتمام المستمر بالقراءة.

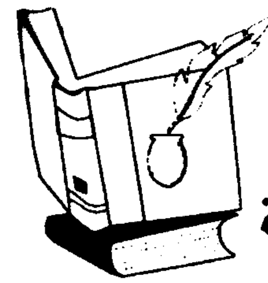
٤- الكتابة وتشمل: الكتابة بخط تمكن قراءته، معرفة المبادئ التى تجعل الخط مقروءا، القدرة على الكتابة من اليمين إلى الشمال، معرفة بعض مبادئ الإملاء والعلاقة بين الصوت والرمز، استخدام القواعد الصحيحة، تكوين الكلمات من مجموعة من الحروف المقدمة.

٥- القواعد وتشمل: استخدام الأسماء المعرفة والنكرة استخدام أسماء الإشارة، استخدام ضمائر الملكية، معرفة أنواع الكلمات فى اللغة العربية، استخدام المفرد والجمع والمذكر والمؤنث، استخدام الضمائر، استخدام أدوات الاستفهام، استخدام الأزمنة المختلفة كالماضى والمضارع والأمر، استخدام الأفعال الصحيحة والمعتلة، استخدام الظروف والأسماء الموصولة، استخدام الجملة الاسمية، استخدام الجملة الفعلية، استخدام الفعل المبنى للمعلوم والفعل المبنى للمجهول.

٣- أية لغة تعلم:

اللغة العربية، شأن أية لغة أخرى، ذات مستويات مختلفة فى استخدامها فعلى المستوى الرأسى نجد مستويين أولهما لغة التراث وثانيهما لغة الحياة المعاصرة، على المستوى الرأسى نجد مستويات مختلفة منها ما يخص المثقفين، ومنها ما يخص أوساط المثقفين ومنها ما يخص العامة، ومنها ما هو تخصصى مثل الاستخدامات اللغوية فى مجالات الحياة المختلفة، الطب، الهندسة، الصيدلة، الأدب والفنون الموسيقى إلى غير ذلك من مجالات.

الفصل الخامس والعشرون



الأسس النفسية فى تدريس العربية كلغة ثانية

تعليم العربية لغير الناطقين بها يستند، شأن أى عملية تربوية أخرى، إلى مجموعة من المبادئ المستقاة من حقائق علم النفس وقوانينه. وتنقسم ميادين علم النفس فى هذا الصدد إلى ثلاثة أقسام، أولها يتناول الخصائص النفسية للدارسين وهم يتعلمون اللغة الثانية، مثل ميولهم وحاجاتهم واتجاهاتهم ودوافعهم. الخ. وثانيها يتناول نظريات التعلم وقوانينه والتطبيقات التربوية التى يمكن أن تشتق منها وتوظف فى تعليم اللغة الثانية، وثالثها يتناول العمليات والقدرات العقلية المختلفة مثل الذكاء والقدرة اللفظية والتذكر والاحتفاظ بالمعلومات ... إلخ.

من هنا سنقتصر على الحديث الموجز عن بعض الجوانب النفسية المرتبطة بتعليم العربية كلغة أجنبية. وعلى وجه التحديد سنحاول الإجابة عن أسئلة أربعة هى: ما العلاقة بين تعلم العربية كلغة ثانية ودوافع الدارسين فيها؟

وكيف يمكن استثارة دوافعهم نحو تعلمها ؟ ما العلاقة بين تعلم العربية كلغة ثانية واتجاهات الدارسين نحو ثقافتها ؟ إلى أى مدى يؤثر جنس الدارسين (بنون وبنات) فى تعلم العربية كلغة ثانية؟ ما العلاقة بين سن الدارسين وتعلم العربية كلغة ثانية؟

(١) الدافعية:

مع اختلاف علماء النفس حول تأثير الدافعية فى تعلم اللغة الثانية إلا أنهم يجمعون على حقيقتين هامتين: أولاهما أنه كلما كان وراء الدارس دافع يستحثه، وحافز يشده إلى تعلم شىء ما كان ذلك أدعى إلى إتمامه وتحقيق الهدف منه خاصة فى أشكاله المعقدة ومهاراته المتشابكة، وثانيتهما: أن وراء الكثير من حالات الفشل فى التعلم فقدان الدافع. ولقد أثبتت دراسات كثيرة فى ميدان تعليم اللغات الأجنبية هاتين الحقيقتين، من هذه الدراسات دراسة بولتيرز التى أجراها على طلاب أمريكيين يدرسون إلا أن فقدان الدافع لتعلم هاتين اللغتين كان وراء عجز الضعاف من الدارسين

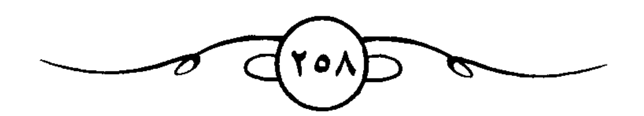
(46:15-21). وينقسم الحديث عن دوافع اللغة الثانية إلى ثلاثة أقسام، أولها يختص بأنواع الدوافع وثانيها يختص بشدة الدوافع، وثالثها يختص بطرق استثارة هذه الدوافع.

أ- أنواع الدوافع:

يفرق الباحثون بين نوعين من الدوافع التى تدفع الدارسين لتعلم لغة ثانية (37: 42-43). هذان الدافعان هما: الدوافع الغرضية أو الذرائعية والدوافع التكاملية إن الدارس الذى تحركه دوافع غرضية لتعلم لغة ثانية معينة لا يتعلم هذه اللغة لقضاء حاجة ما، كأن تكون سعيًا وراء وظيفة أو رغبة فى قضاء وقت يستمتع فيه كالسياحة فى بلد الناطقين بهذه اللغة أو استجابة لمتطلبات مقرر دراسى أو استعدادا للحصول على درجة علمية أو حرصا على امتلاك مهارة القراءة ليتصل بكتابات معينة أو استجابة لشعائر دينية ليعلمهم أداءها بهذه اللغة. المهم فى ذلك أن الدارس الذى ترجهه مثل هذه الدوافع إنما يقتصر الأمر عنده على اكتساب القدر الذى يلزمه من هذه اللغة وبالشكل الذى يحقق له هدفه ويشبع عنده حاجته ويستوفى معه غرضه. أما الدارس الذى تحركه دوافع تكاملية لتعلم لغة ثانية معينة فإنما يتعلمها لا لقضاء مطلب عاجل أو لتحقيق غرض محدد أو لإشباع حاجة وظيفية معينة، إن هدفه الأسمى أن يتصل بمتحدثى هذه اللغة يمارس لغتهم ويفهم تقاليدهم ويعيش ثقافتهم. إنه إنسان تدفعه الرغبة لأن يحقق بين ثقافته وثقافة الآخرين شيئا من التكامل. ومثل هذا الدارس غالبا ما يكون واسع الأفق، غزير الإطلاع، عميق التفكير سمحًا فى تقبل الآخرين، فلا يعوقه عن الاتصال بهم أفكار مسبقة أو اتجاهات مضادة، أو إحساس بالأفضلية أو تعصب يعميه عن أن يرى فيهم خيرًا، إنه يحترم ثقافتهم، إن لم يتقبلها. ويؤمن أن أسلوبه فى الحياة ليس هو الطريقة الوحيدة للعيش فيها.

ولقد ثبت من دراسة بوليتزر السابقة، وكذلك من دراسة كل من جاردنر ولامبرت أن ثمة علاقة إيجابية بين مستوى تحصيل اللغة الثانية وبين الدوافع التكاملية، بمعنى أن الدارسين الذين تحركهم دوافع تكاملية لتعلم هذه اللغة أقدر على النجاح فيها عن غيرهم ممن تحركهم دوافع غرضية ذرائعية.

وفى مجال تعليم العربية كلغة ثانية يمكننا أن نجد أمثلة حية لهذين النوعين من الدوافع. إن من بين من يتعلم هذه اللغة كلغة ثانية من يقوم بذلك تلبية لأغراض محددة تنتهى بانتهائها الحاجة إلى تعلم هذه اللغة أو ممارستها. إن منهم من يدرسها



طمعًا فى وظيفة فى بلد عربى (كالعاملين بشـركات البترول وغيرها) ومنهم من يدرسها من أجل ممارسة شـعائر الدين الإسلامى كالـصلاة، ومنهم من يدرسها من أجل قـضاء وقت يستمتع فيه بزيارة العالم العـربى وتعرف آثاره أو منهم من يدرسها لأغراض أخرى تجارية أو ثقافية أو سياسية.

فى كل هذه الحالات يظهـر لنا الغرض الواضح والغاية المحددة والهـدف القريب والمطلب العاجل من وراء تعلم العربية. وهذه الأشكال المختلفة من الدوافع هى ما نطلق عليها بالدوافع الغرضية أو الذرائعية وعلى النقيض من ذلك نجد من بين متعلمى العربية كلغة ثانية من يدرسها لا لغرض قريب أو حاجة عاجلة أو مطلب وظيفى، وإنما يدرسها لكى يتصل بـالإنسان العربى من خـلال ثقافتـه، إنه يريد أن يتعـرف أبعاد هذه الثقـافة العربية، وعلى شـخصية الإنسان العربى قـيمه واتجاهاته وميوله ودوافـعه ويتسم أولئك الذين يتـعلمون العـربية من أجل هـذا الهدف بأنهم، بشكل عـام، يحتـرمون الثـقافـة العربيـة، ويريدون معايـشة أنماط من الثقـافة الشرقـية التى تختـلف كثيـرا أو قليلا عن أنماطهم الثقافية سواء فى النظرة إلى الإنسان أو للكون أو للحياة.

وتقودنا التـفرقة بين الدوافع التكاملية والدوافع الذرائـعية إلى تفرقة بـين الحوافز الخارجيـة والحوافز الداخلية هى تلك تنبع من ذات المـتعلم وتستحثـه على تعلم ما يريد تعلمه. إنهـا أمر داخلى يشعـر به ويدفعه على مـواصلة السير وتحـمل المشاق من أجل هدف معين. أمـا الحوافز الخارجية فـهى تلك التى تنبع من مؤثرات ومتغيـرات خارجية يقدمها له الآخـرون أو تفترضها قيم اجتمـاعية أو تتطلبها حاجات دراسيـة أو تعليمية. ومن أمثلة تلك الحوافز أو الدوافـع كما يسميها البعـض، تقديم مكافأة أو منح درجة أو التعبير عن مـدح أو ثناء أو غير ذلك من حوافز خارجية، ولقـد ثبت من دراسات كثيرة أن الحوافز الداخلية أقـدر على تحريك الإنسان وحثه على تعلم اللغة الثانية بيـنما يقتصر أثر الحوافز الخارجية على فترة قصيرة تنتهى بانتهائها.

ب - شدة الدوافع:

يقصد بذلك مدى إحـساس المتعلم بالحاجة إلى تعلم لغة ثانيـة ومستوى الدوافع التى تدفعه لذلك.

ليس يكفـى أن يكون لدى الدارس دافع تكاملى أو حـافـز داخلى وإنما لابد أن يكون هذا الدافع وذلك الحـافز من العـمق والشدة بـحيث يضـمنان له مواصلة التـعلم



واجتياز عثراته. إن تعلم لغة ثانية أمر ليس باليسير وطريق ليس بالممهد وإنما يتضمن من العمليات العقلية ومن أشكالها الجهد والمعاناة ما يتطلب الصبر ويحتاج المثابرة. من هنا تلعب الدوافع دورها. ولقد انتهى كثير من الباحثين إلى أن شدة الدافع فى تعلم لغة ثانية يتوقف عليها نجاح الدارس فى تعلمها. ففى دراسة أجراها كارول، على جماعتين من جنود القوات الجوية الأمريكية الذين يتعلمون اللغة الماندرية (32: 3-19) انتهى إلى أنه باستخدام التحليل العاملى أمكن تعرف ستة عوامل تعتبر رئيسية للتحصيل الناجح فى تعلم اللغات الأجنبية، ومن هذه العوامل الستة شدة الدوافع ووجود الرغبة والميل فى التعلم وفى دراسة لأرسن وزملائه أجريت على عينتين من طلاب الجامعة ممن يدرسون اللغة الألمانية وكانوا على مستوى واحد من الذكاء، وجد أن أكثر الطلاب تحصيلا هم أولئك الذين يتمتعون بميل قوى واهتمام شديد لتعلم هذه اللغة الأجنبية. (41: .274-271)

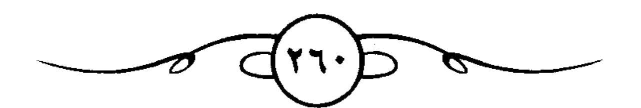
مجمل القول إن مستوى الحافز الذى يشعر به الإنسان والدافع الذى يستحثه على تعلم لغة ثانية من أهم العوامل التى تنبئ عن مستوى تحصيله فى هذه اللغة.

جـ - استثارة الدوافع:

كيف يمكن أن تستثير دوافع الدارسين لتعلم العربية كلغة ثانية. ثمة حقيقة يسجلها تقرير مؤتمر رابطة اللغات الحديثة عن الدوافع فى تعلم اللغات الأجنبية مؤداها أن الدوافع ليست شيئًا مجردًا أو مستقلاً بذاته، إنما هى عامل يعتمد وجوده وعدمه على المتغيرات التى تحيط بالدارس خاصة فى بيئته التعليمية ومحتوى البرنامج الذى يدرس فيه من مضمون لغوى إلى مادة تعليمية، إلى طريقة تدريسه إلى غير ذلك من متغيرات .(50: 36)

بعض مقترحات التدريس:

وفيما يلى بعض المقترحات التى تساعد فى خلق جو مناسب لتعلم العربية كلغة أجنبية واستثارة دوافع الدارسين لتعلمها ومواصلة الجهد فيها. ونحن فى هذه المقترحات إنما تطبق بعض المبادئ التى يوصى علماء النفس باتباعها فى مجال استثارة دافعية الدارسين.



١- وعى الطلاب بالأهداف:

ينبغى أن يكون الدارس على علم بأهداف البرنامج، وعلى وعى بالمراحل التى قطعها والمهارات التى اكتسبها والمعلومات التى حصلها والمستوى الذى وصل إليه. إن تقسيم فترة تعلم اللغة العربية على سبيل المثال إلى مراحل جزئية صغيرة لكل منها هدف، ويعقب كلا منها تقويم، من شأنه أن يستثير دوافع الطلاب لأن يقطعوا مرحلة مرحلة ويحققوا هدفا هدفا.

٢- تقديم المعلومات فى سياقات ذات معنى:

تزداد قدرة المدرس على الحفظ كلما قدمت المعلومات اللغوية فى سياقات ذات معنى وفى مواقف حية، إن من أخطر ما يمارسه معلم اللغة الأجنبية أن يقدم محتواها اللغوى أصواتها وكلمات وتراكيب فى شكل مجرد وفى سياقات منبتة الجذور لا صلة لها بالواقع العملى ولا ارتباط بينها وبين ما تمارس اللغة من أجله فى الحياة، ولعل هذا يفرض على معلم العربية كلغة ثانية أن تستعين فى توضيح المعلومات اللغوية بوسائل مختلفة منها تمثيل المعنى بالحركات ومنها تقديم الأشياء التى تدل على المفردات ومنها إعادة الصياغة فى شكل مبسط، ومنها استخدام اللغة القومية للدارس فى حالة العجز عن توضيح المعنى المقصود. وغير ذلك من وسائل تعين على جعل المعلومات المقدمة ذات معنى فى ذهن الدارسين.

٣- البناء على خبرات الدارسين:

يرتبط بما سبق ضرورة تقديم المعلومات الجديدة فى سياقات للدارس بما ألفه. بمعنى الاستفادة من الخبرات السابقة التى يحصل الدارس عليها إن معلم العربية الناجح هو ذلك الذى يبنى بناءاته الجديدة على أسس قديمة للدارس بما عهد، مما يجعله يفهم أبعاد الجديد، ويؤلف استيعابه له، ويغزر ما يعرفه من معلومات سابقة. إن ثمة أسئلة ثلاثة ينبغى على معلم العربية كلغة ثانية أن يسألها: أولها: ما الذى يعرفه الدارسون مما يساعد على تعلم العربية. بمعنى أن يسأل عن الأصوات التى توجد فى لغة الدارس والتى يمكن أن يستفاد بها فى تعلم أصوات العربية. كذلك يسأل عن مواطن التشابه بين اللغتين سواء فى التراكيب أو المفاهيم أو غير ذلك من عناصر اللغة، ثانيها: ما الذى لا يعرفه الدارسون من هذه اللغة. بمعنى أن يسأل عن مواطن الاختلاف بين اللغة الأولى

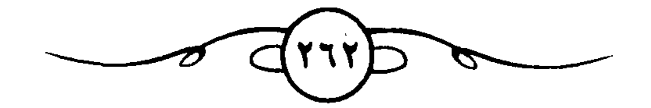
للدارس وبين العربية فيقف على الأصوات العربية غير الموجودة فى لغة الدارس وكذلك التراكيب والمفاهيم، وثالثها: كيف أبنى الخبرة التعليمية الجديدة المقدمة إليهم. بمعنى أن يقف على الوسائل والأساليب التى يستطيع بها تعليم الدارسين ما هو جديد على لغتهم وما لا ألفة لهم به.

٤- مهارة واحدة فى المرة الواحدة:

يرتبط بما سبق أن يحلل المعلم عناصر اللغة ومهارتها إلى جزئياتها البسيطة وأن يقدم واحدة منها بعد الأخرى، إن تقديم مهارتين لغويتين فى وقت واحد من شأنه إضعاف الجهد والوقت المخصصين لتنمية كل منهما، كما قد يربك الدارس ويشتت ذهنه ومن ثم لا يترك هذا الجهد فى نفس الدارس الأثر المنشود من تعلم كل من المهارتين، إن تعليم اللغة الثانية، مثل بناء يستلزم إرساء قواعده لبنة لبنة بدءًا بأساسات البناء. وبنفس القياس نقول إن اللبنة الضعيفة فى البناء سوف تؤدى إلى إضعافه والإضرار به. ففى تدريس مفهوم (العدد) على سبيل المثال، ينبغى أن يقدم المعلم هذا المفهوم على مراحل وفق المهارات اللازمة لفهمه وترتيبها. إن من الخطأ أن يدرس من مرة واحدة كلا من مفهوم العدد وطريقة صوغه وتذكيره وتأنيثه.. إلخ إن على المعلم أن يتأكد من استيعاب الدارس لكل جزئية على حدة متدرجا بهم من مهارة أخرى حسب تصوره لمنطقية العلاقة بينهما وهذا بلا شك مما يزيد من دافعية الدارسين لمواصلة الدراسة ومتابعة الجديد فيها.

٥- المشاركة الإيجابية للدارسين:

تعتبر مشاركة الدارس فى العملية التعليمية شرطا أساسيا لنجاحها. ومن الممكن أن تتحقق هذه المشاركة فى مختلف المراحل التى تمر بها هذه العملية بدءًا بتخطيط الأهداف وانتهاء بالتقويم. إن استطلاع رأى الدارسين فى أهداف البرنامج وتعرف حاجاتهم التعليمية المختلفة من معارف إلى مهارات، كما أن إشراكهم فى اختيار طريقة التدريس وإعداد الوسائل التعليمية، والمساهمة فى إجراءات التقويم.. كل ذلك من شأنه أن يزيد من دافعيتهم ويستحث خطاهم ويشعرهم إزاء عمل ديمقراطى يمثلون فيه دورًا لا يقل إن لم يزد عن دور المعلم أهمية وخطرا. إن من الشائع بين معلمى اللغة الثانية أنهم يستأثرون بالوقت كله حديثا فى الفصل دون إتاحة الوقت المناسب والكافى للدارسين لممارسة ما تعلموه منهم. ولا ينبغى أن يقع فى هذا معلم العربية كلغة ثانية.



ولا يرجى من المعلم هنا أن يجعل طلابه يتحدثون أكثر منه فقط، بل يرجى منه أيضا أن يكون يقظا لمحاولات بعض هؤلاء الطلاب الهروب من المشاركة الإيجابية فى الدرس وذلك بإلقاء أسئلة لا نهاية لإجاباتها وهذا من شأنه أن يستغرق وقت الحصة كله ويجعل المعلم وحده فى موقف المحاضر ويحرم الدارسين من الفائدة.

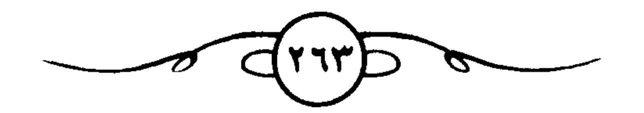
التنوع فى أوجه النشاط، كلما اشتمل تعليم اللغة الثانية على أنشطة إبداعية تستثير قدرات الدارسين الابتكارية كان أدعى إلى تحفيزهم على العمل وإبعاد شبح الملل عنهم. إن اعتماد المدرس على أشكال تقليدية من التدريبات اللغوية قائمة على التكرار أو الإحلال والإبدال فقط كان ذلك أدعى إلى بث السأم فى نفوس الدارسين وعزوفهم عن مواصلة التعليم. إن تعليم اللغة الثانية عملية تستوجب من المعلم أن يكون قادرا على الإبداع متحرراً من أشكال العمل التقليدى متكيفًا مع المواقف الجديدة، مستثيرا لإمكانات الدارسين وقدراتهم.

٦- الأنشطة الثقافية:

ينبغى التفكير فى مجموعة من أساليب النشاط التى يمارس الدارسون من خلالها اللغة العربية ويتعرفون ثقافتها إن رحلة يقوم بها المعلم مع دارسى العربية كلغة ثانية فى مصر إلى الأهرام يقفون فيها على أمجاد الإنسان المصرى، أو زيارة إلى بعض مساجد من المساجد العظيمة يقفون منها على معالم مصر الدينية أو زيارة إلى بعض أسواق القاهرة يقفون فيها على أساليب البيع والشراء فى الثقافة المصرية كل هذه الأشكال المختلفة من الزيارات وغيرها من شأنها أن تبدد الملل فى نفوس الدارسين وتقوى من دوافعهم لمواصلة تعلم العربية والانتظام فى برامجها فضلا عما تقدمه إليهم من فرص ثمينة يمارسون من خلال اللغة ويعيشون فيها الثقافة.

٧- التعزيز:

من الحقائق التى أثبتها علم النفس أنه ليس أدعى إلى النجاح مثل الشعور بالنجاح، إن الإنسان بشكل عام فى حاجة إلى أن يعرف أثار ما يفعله ونتيجة ما قام به من عمل والقول نفسه يصدق على تعليم العربية كلغة ثانية. إن على المعلم أن يوقف طلابه بصورة مستمرة على مستواهم فى اللغة ومدى تعلمهم مهاراتها. وهذا ما يسعى فى علم النفس بالتعزيز، وهو نوعان أحدهما هو التعزيز الإيجابى ويقصد به تعريف



الطلاب بمدى التقدم الذى وصلوا إليه فى تعلم وإطراء أشكال النجاح التى يحققونها. وثانيها هو التعزيز السلبى ويقصد به تعريف الطلاب بالأخطاء التى يرتكبونها والمشكلات التى تواجههم فيها والمستويات اللغوية التى يعجزون على الوصول إليها، وإشعارهم بعدم الرضا عن أشكال الإهمال أو التخلف التى تبدو على أدائهم .

وباختصار، ينبغى أن يقف الدارسون كلما أمكن ذلك على مستويات أدائهم فى تعلم اللغة، فيعرفون ما حققوه فيها من تقدم وما عجزوا عنه، وما عرفوه من معلومات وما اكتسبوه من مهارات كذلك ما ينتظرهم من مستويات للأداء ينبغى الوصول إليها فى مراحل متقدمة، ولعل مما يساعد على ذلك تقسيم العمل إلى مراحل يستطيع اجتيازها واحدة بعد أخرى، وتحليل المهارات اللغوية إلى جزئيات يثاب على أدائها كلما نجح فى ذلك، ولا شك أن هذا مما يزيد من فرصه فى الإحساس بالنجاح والشعور بالتقدم.

إن معلم العربية الجيد هو ذلك الذى يقدم للدارس من الفرص ما يثبت فيها جدارته وما يحس من خلالها بذاته.

٨- مراعاة الفروق الفردية:

شاءت إرادة الله فى خلقه أن تختلف قدراتهم وتتفاوت ملكاتهم وتتباين مستوياتهم فى كل مظهر من مظاهر الحياة. إن الفروق بين الأفراد شىء يستطيع كل إنسان أن يلمسه ويمكن أن يقف على أبعاده. وفى تعليم العربية كلغة ثانية شأن أى عمل آخر ينبغى أن تراعى الفروق الفردية بين الدارسين، سواء فى طريقة التدريس أو فى إعداد البرنامج أو فى تصحيح الأخطاء أو فى أسلوب التقويم أو فى غير ذلك من مجالات مختلفة للعملية التعليمية. وما يهمنا هنا هو الإشارة إلى إجراء ينبغى عمله فى بداية برنامج تعليم العربية كلغة ثانية وهو تصنيف الدارسين وتقسيمهم إلى مجموعات تتوحد فيها لغتهم الأولى وتتقارب فيها خبراتهم السابقة فى اللغة العربية ومستوياتهم فيها وأهدافهم من تعلمها فضلا عن صفاتهم الشخصية الأخرى مثل السن والجنس وغير ذلك من متغيرات تؤثر فى تعلم الدارسين للغة. إن مما يحبط الدارس ويثبط همته أن يشعر أنه فى فصل يقل مستواهم عنه من هنا وجب أن تتجانس مستويات الدارسين فى الفصل الواحد ولا يقف الأمر عند ذلك وإنما يطلب من المعلم أن يقدم لكل مستوى من مستويات هؤلاء الدارسين ما يتناسب معهم ويشبع حاجاتهم ويقلل من أثر الفروق الفردية بينهم.

٩- الترويح:

شيء لابد منه للحصة الناجحة، أنه يزيل جو التوتر ويبعد شبح الملل ويزيد دافعية الدارسين. ومعلم اللغة الناجح هو ذلك الذى يجعل من وقت الحصة خبرة طيبة يستمتعون بها ولا ينفرون منها. وكثيرا ما تحدث فى الحصة مواقف تثير الضحك كأن ينادى أحد الدارسين زميله عن غير قصد بلغة المؤنث (أنت، هى)، وكأن يعبر بعضهم عن تصور خاطئ لنمط ثقافى فى المجتمع العربى أو غير ذلك من مواقف يستطيع المعلم استخدامها فى خلق جو من المرح المهذب بين الدارسين، ولكم يسرهم أن يحكى المعلم قصة عربية قصيرة أو موقفا طريفا من الثقافة العربية أو يناقش مفهوما غير صحيح أو تصوراً نمطيًا عن الإنسان العربى أو يلقى عليهم إحدى نكات العربية أو غير ذلك من أساليب تثير جوا ممتعًا بعيداً عن التوتر والضيق.

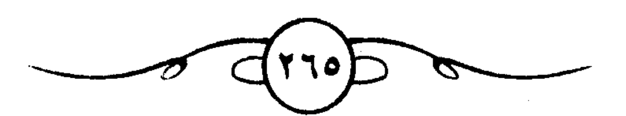
١٠- العلاقات الإنسانية فى الفصل:

تعمدنا أن نأتى بهذه النقطة فى آخر الحديث حتى يقف عندها القارئ ويحس بأهميتها، إن من الحقائق التى ينبغى أن يعرفها المعلم أن أكبر قدر من التعلم يتحقق كلما كان الجو الذى يتم فيه متسما الوئام، غير مشوب بروح التهديد أو القلق. وفى مجال تعليم اللغات الثانية يمكننا القول إنه كلما حدث قدر من التفاعل الطيب بين المعلم والدارسين كان ذلك أدعى إلى تعلم اللغة المستهدفة والتجارب مع المعلم فى كل ما يفرضه الموقف التعليمى من متطلبات. إن العلاقات الإنسانية شرط ضرورى لنجاح معلم اللغة العربية كلغة ثانية، إنها أمر لابد أن يتوافر فى مختلف أشكال العلاقات بينه وبين الدارسين وبين الدارسين بعضهم وبعض. إن مثل هذه العلاقة من شأنها أن تساعد على خلق مناخ صحى للتعليم وإشاعة روح الوئام مما يجعل للقاء المعلم بالدارسين وللقائهم بعضهم ببعض متعة وسرورا لا بغضا ونفوراً.

الاتجاهات:

الاتجاه موقف إيجابى أو سلبى يأخذه الفرد إزاء قضية ما، ومن الثابت أن تأييد الفرد أو رفضه لموضوع ما ينعكس على مختلف أشكال السلوك التى يأتيها إزاء هذا الموضوع أو المتصلين به. ولقد أثبتت دراسات كثيرة أن الاتجاهات تلعب دورا كبيرا فى تعلم اللغة الثانية.

ومن الممكن أن نميز فى الاتجاهات بين عدة أنواع:



أ- اتجاه الدارس نحو اللغة الثانية ونحو مجتمعها:

إن اتجاه الدارس نحو الثقافة التى يتعلم لغتها والشعب الذى يتحدثها ذو تأثير كبير على تعلم هذه اللغة ليس فقط فى مستوى تحصيل الدارس لها وإنما أيضا فى اختيارها وفى متابعة دراستها والاهتمام بها. ومما يؤيد ذلك ما حدث من كثير من الأمريكيين من عزف عن تعلم اللغة الألمانية فى فترة الحرب العالمية الثانية لما كان بين أمريكا وألمانيا من عداء. بينما يلقى تعلم الأسبانية فى أمريكا ذاتها إقبالا شديدًا بسبب العلاقات المتزايدة بين الأمريكيين والمكسيكيين وغيرهم من شعوب أمريكا اللاتينية.

ب- اتجاه المعلم نحو اللغة الثانية التى يقوم بتدريسها ونحو مجتمعها:

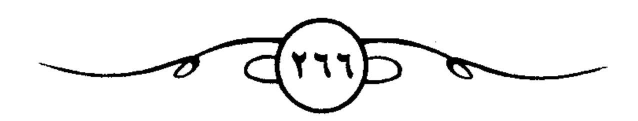
إن اتجاه المعلم نفسه نحو الثقافة التى يقوم بتدريس لغتها والشعب الذى يتحدث هذه اللغة ذو تأثير كبير على تعلم طلابه لهذه اللغة، ولعل ذلك يعزى إلى عدة أمور ينعكس عليها اتجاه المعلم نحو هذه اللغة. منها طريقة التدريس، ومنها الجهد الذى يبذله فى الفصل، ومنها حساسيته لمدى تعلم الدارسين، ومنها يقظته لمشكلاتهم فى تعلم هذه اللغة، ومنها مدى تسامحه فى تصحيح أخطائهم اللغوية فضلا عن الصورة التى يحتفظ بها فى ذهنه عن أنماط الذين يتعلمون هذه اللغة، أن المدرس لا يتعامل مع آلات صماء أو عقول آلية (كمبيوتر) يضع فيها برامج معينة ينتهى دوره عند قيامها بوظائفها، أنه يتعامل مع بشر يتكون من عواطف وأحاسيس ومشاعر. من هنا نقول أن اتجاه المعلم نحو اللغة العربية التى يدرسها والثقافة العربية التى يقدمها للدارسين ينعكس بشكل إرادى وغير إرادى على تقبل الدارسين لهذه اللغة وتلك الثقافة، كما يؤثر على مدى استعدادهم فى بذل الجهد لتعلمها.

جـ - اتجاه الدارس نحو المعلم:

إن شخصية المعلم، كما بدأ من النقطة السابقة، ذات تأثير كبير على طلابه، فالمعلم الذى يحبه طلابه يكون بلا شك أقدر على أن يستخرج أقصى ما لديهم من إمكانات ويوظف ما عندهم من قدرات ما دامت لديه الكفاءة العلمية فى ذلك.

(٣) الجنس:

إلى أى مدى يؤثر جنس الطالب (بنون أو بنات) فى تعلم اللغة الثانية؟ تشير الدراسات التى أجريت على تعلم الأطفال لغتهم الأولى إلى أن ثمة فروقًا بين البنين



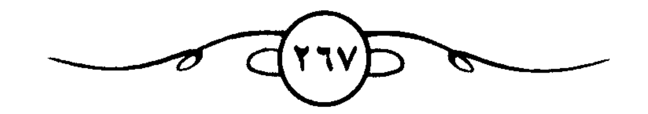
والبنات فى اكتساب هذه اللغة. البنات بشكل عام أسرع فى هذه العملية وأقدر على اكتسابها بكفاءة ملحوظة. أما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية فقد أظهرت بعض الدراسات صدق هذه الملاحظة وخالفها البعض الآخر منها. ويفرق بعض الباحثين، بين الاستعداد والتحصيل فى تعلم اللغة (33: 1060 - 1701) أن البنات كما يقول هؤلاء الباحثون لديهن استعداد أكبر لتعلم اللغة الثانية أما من ناحية التحصيل فليس ثمة فرق يذكر بين البنين والبنات فى تعلم اللغة الثانية. وبالرغم من هذه الملاحظة إلا أن من الأبحاث ما أثبت أن لدى البنات قدرة لغوية تفوق إلى حد ما قدرة البنين اللغوية. ويظهر هذا التفوق فى عدة أمور منها الأداء فى اختبارات الاستعداد اللغوى، ومنها الأداء فى الاختبارات التحصيلية، ومنها الممارسة الفعلية للغة حديثا وقراءة وكتابة.

وعلى أية حال ينبغى الإشارة إلى أن الفروق بين الطلاب فى تعلم اللغة الثانية رهن بأمور عدة تتعدى حدود الجنس. من هذه الأمور دافعية الطلاب، واتجاهاتهم وميولهم وقدراتهم العقلية واللغوية ومدى العلاقة بين اللغة الأولى والثانية وظروف التعليم وغير ذلك من متغيرات.

(٤) السن:

يشيع بين الناس ظن مؤداه أن الصغير أقدر على تعلم اللغة الثانية من الكبير، ويطرح أنصار هذا الرأى مبررات متعددة منها، إن عقل الصغير، كما يقولون، لم يشغله بعد شيء ومن ثم يرسخ فيه ما يريد الكبار تعليمه له، ومنها أن الصغير ذا قدرة على نطق الأصوات تماما كما ينطقها أصحابها لتوافر عنصر التقليد بصورة تفوق ما لدى الكبير، ومنها أن الطفل يلعب باللغة وهو فى لعبه باللغة يسلك بطريقة عادية غير مصطنعة، فيها من البراءة ما يجعله يخطئ فيصحح له الخطأ فيعيده صحيح دون شعور بالضيق أو بالألم النفسى لا أن رجلا أصلح له لغته، ومنها أن الصغير يقضى فى ممارسة اللغة وقتا أطول مما يقضيه الكبير، ومن هنا يلعب عنصر الوقت دورا رئيسيا فى تعلمها.

ولقد كان هذا الظن وراء قرارات مختلفة وإجراءات متعددة اتخذت لإدخال تعليم اللغات الثانية فى المدارس الابتدائية، بل وفيما يسبقها من مراحل مثل الروضة والحضانة، ولعلنا نشهد تسابق أولياء الأمور على إدخال أطفالهم فى مدارس اللغات التى يتعلم أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية فيها لغة ثانية.



ولقد آن لنا أن نقف على نتائج بعض الأبحاث فى هذا الميدان، وينبغى فى مستهل ذلك أن نسجل حقيقة مهمة وهى أن الأبحاث ذاتها تختلف فيما بينها بخصوص هذا الظن ... فمن الأبحاث ما يثبت صدقه ومنها ما يبطله. . فمن الأبحاث التى تثبت هذا الظن بحث لينبرج الذى انتهى إلى أن الصغير فى نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة يفقد تدريجيا القدرة على نطق الأصوات كما ينطقها أصحابها (42: 9-11). أما ما قبل هذه السن، أى من سن الثالثة حتى الثانية عشرة فإن الطفل أقدر على نطق الأصوات بشكل طبيعى يقرب إن لم يماثل نطق متحدثى هذه اللغة دون أى انحراف أو التواء. وتستمر هذه الدراسة لتقرر أن الفرد كلما زاد عمره ضوئلت قدرته على نطق اللغة نطقا صحيحا.

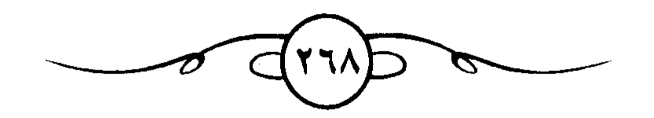
هذا. . فى الوقت الذى تثبت فيه دراسات أخرى عكس ذلك أن من الدراسات ما ينتهى فيه الباحثون إلى أن الكبير أقدر على تعلم اللغة الثانية من الصغير من هذه الدراسات ما أجراه ثورنديك وآخرون على عينة من متعلمى لغة الأسبرانتو (48: 1928). وكانوا يتراوحون بين سن التاسعة والسابعة والخمسين. وأظهرت الدراسة أن الصغار كانوا أبطأ فى تعلم هذه اللغة من الكبار. وقد أيدت مثل هذه النتيجة دراسات أخرى كثيرة مثل دراسات جشمان وناس (١٩٥٦) وجرندر ومساعديه (١٩٦١) وأولسن وصمويلز (١٩٧٢) وغيرهم (31: 19-21).

المهم فى هذا كله ... أن قطاعا كبيرا من الدراسات النفسية فى ميدان تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها قد أثبت أن الكبار لا يلقون قدرة عن الصغار فى تعلم هذه اللغات. والفيصل فى هذا هو مدى الوقت المتاح لمارستها والطريقة التى يتم بها تعلمها. . بل إن ثمة من الأبحاث ما يوصى بألا يبدأ تعلم لغة ثانية قبل سن السادسة عشرة (56 :38)، وحجة أصحاب هذه الأبحاث ما يلى:

(أ) أن دوافع الكبار فى تعلم اللغة الثانية قوية إذ إن لديهم من الأهداف والغايات ما يدفعهم لذلك، وهم على وعى بها.

(ب) يستطيع الكبار استخدام الأجهزة والآلات اللازمة لتعلم اللغة مثل المسجلات ومعامل اللغات والكمبيوتر والشرائح وغيرها.

(جـ) إن الكبير لديه إطار مرجعى بخصوص التراكيب والأنماط اللغوية والاصطلاحات النحوية مما يسهل عنده تعلم تراكيب وقواعد جديدة.

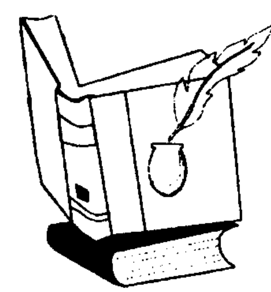


والذى نراه هنا هو أن يتأخر تعليم العربية كلغـة ثانية إلى المرحلة الثانوية فإذا كان ثمة ضرورة لتـعلمها أو تعليمهـا فى المرحلة الابتدائية فلا ينبـغى أن يبدأ ذلك قبل سن التاسعة وهو ما يعادل أواخـر الصف الثالث وأوائل الصف الرابع الابتدائى حتى تطمئن إلى رسوخ الأنماط اللغوية والتراكيب الخاصة بلغته الأم.

(٥) عوامل أخرى:

يضاف إلى ما سبق عـوامل أخرى كثيرة تلعب دورا فى تعلم اللغـة الثانية، منها الذكاء ومنها الفروق الفردية ومنها مدى الاتصال بثـقافة هذه اللغة، ومنها القدرة اللفظية ومنها القدرة على التذكر، ومنها أوجه التشـابه والاختلاف بين لغته الأولى والثانية التى يتعلمها، ومنها المستوى الاقتصـادى والاجتماعى للدارس ومنها الاستعداد اللغوى عنده ومنها الحاجات التى يريد إشـباعها يتعلم اللغة، إلى غيـر ذلك من عوامل يضيق المجال عن حصرها والحديث التفصيلى عنها.

الفصل السادس والعشرون



طرق تدريس العربية لغير الناطقين بها

تتناول فيما يلى أهم طرق تدريس اللغة الثانية وتطبيقاتها فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (كلغة ثانية)

ما المقصود بطريقة التدريس؟ وما هى أس اختيارها أو تفضيل إحداها على الأخرى، وما أنواعها. وما الخصائص المميزة لأهم هذه الطرق. هذا ما سنحاول الإجابة عليه باختصار هنا.

(١) مفهوم الطريقة:

طريقة التدريس بمفهومها الواسع تعنى مجموعة الأساليب التى يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجى للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة. إنها وفق هذا التعريف أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة. ذلك أن كلمة توصيل تعنى نشاطا من طرف واحد وهو غالبا المعلم مما يفرض فى معظم الأحيان سلبية المتعلم، فضلا عن قصر أهداف التربية فى تلقين معلومات ومعارف مما يخالف المفهوم الواسع والشامل للتربية.

إن الطريقة مفهوم أبعد من مجرد إجراءات تدريسية يقوم بها المعلم فى الفصل. إن هذه الإجراءات هى ما اصطلح على تسميته باللغة الإنجليزية، إن الطريقة هنا تعنى الخطة الشاملة التى يستعان بها فى تحقق الهدف التربوى المنشود. إنها مثل خيط المسبحة الذى ينتظم عددا من المكونات الرئيسية، ومن الممكن أن تلمس هذا الخيط فى الطريقة التى ألف بها الكتاب يشتمل عليها دليل المعلم، وفى المادة التى وضعت على شرائط التسجيل، والطريقة التى سجلت بها، وفى التدريبات اللغوية وفى الواجبات المنزلية المعدة، وفى الوسائل التعليمية المختارة وطريقة استخدامها، وفى نوع الأسئلة الملقاة، وفى غير ذلك من جوانب مختلفة للعملية التعليمية .

ويمكن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم وفلسفة خاصة فى تعلم اللغة ونظرة محددة للطبيعة الإنسانية. إنها باختصار تنطلق من مداخل معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها.

والحديث عن طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو حديث عن طرق تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام. إن الطريقة تشتمل على مبادئ وقواعد وإجراءات يمكن لكل معلم لغة أن يستخدمها تفاوتت اللغات أو تباينت ظروف المجتمعات. ولعل مصدر الخلاف الوحيد بين هذه الطرق هو ما يتم تدريسه من خلالها هو المضمون الذى يصب فيها وليس الشكل الذى يحتويها، أخذا فى الاعتبار أن من بعض اللغات ما قد يفرض على طرق التدريس شيئا من التعديل يتناسب مع خصائصها اللغوية، إلا أنه مع ذلك تبقى مبادئ الطريقة واحدة وأصولا مشتركة بين لغة وأخرى.

(ب) أسس اختيار الطريقة:

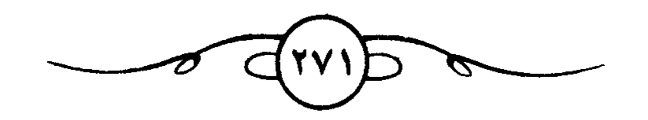
إن طرق تعليم اللغات الثانية من الكثرة بحيث يستلزم لمعلم اللغة أن يختار منها ما يناسبه والحقيقة التى ينبغى أن تستقر فى الذهن هنا هى أنه ليس ثمة طريقة مثلى من طرق تعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف وفى كل المجتمعات ولكل الدارسين. . ثمة طريقة شافية تقتصر الزمن وتختصر الطرق، بحيث تعلم كل المهارات اللغوية فى وقت قياس ودون مشكلات تثيرها. إن لكل طريقة من طرق التدريس، كما سنلاحظ فيما بعد، مزايا ولها أوجه قصور. والطريقة المناسبة فى رأينا هى تلك التى تساعد على تحقيق الهدف المرجو فى الظروف الخاصة لتعليم اللغة الثانية، فما قد يكون مناسبا هنا قد لا يكون مناسبا هناك. ومن هنا لا يكون مناسبا هناك من هنا وجب أن تحكم معلم العربية كلغة ثانية مجموعة من القواعد والأسس فى تفضيل طريقة على أخرى. من هذه الأسس:

١- المجتمع الذى يدرس فيه اللغة:

إن طريقة تعليم العربية كلغة ثانية فى مصر نبغى أن تختلف إلى حد ما عن طريقة تعليمها فى أمريكا. تعليم اللغة الثانية فى مجتمع اللغة ينبغى أن تختلف عن طريقة تعليمها فى مجتمع تحدث لغة واحدة.

٢- أهداف تدريس العربية:

إن وعى المعلم بأهداف تدريس العربية كلغة ثانية أمر أساسى لنجاحه فى التدريس وشرط واجب لاختيار الطريقة. إن طريقة تعليم العربية كلغة ثانية لأفراد يريدون



توظيفـها فى قـراءة التراث العـربى فقط ينبـغى أن تختلف عن طريقـة تدريسهـا لأفراد يريدون الاتصال بمتحدثى العربية استماعًا وكلامًا.

والطريقة أيضا ينبغى أن تختلف من مجـتمع لآخر حسب أهداف كل مجتمع من تعليم العربية لأبنائه.

٣- مستوى الدارسين:

يفرض اختـلاف مستويات الدارسـين فى اللغة اختلافا فى طـريقة التدريس. أن الطريقة التى تستخدم مع دارسين فى المسـتوى الأول ينبغى أن تختلف عن الطريقة التى تستخدم مع دارسـين المستويات المتوسطة والمتقدمة. والطريقة التى تسـتخدم مع دارسين لديهم خبرة سابقة مع العربية ينبغى أن تـختلف عن طريقة تستخدم مع دارسين يطرقون الميدان لأول مرة.

٤- خصائص الدارسين:

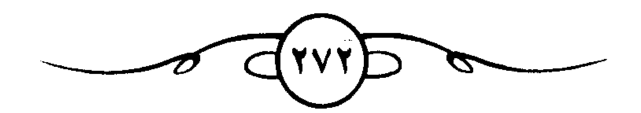
للدارسـين خـصـائص مـخـتلفـة سواء مـن حيث الـسن أو الجنس أو الدوافع والاتجاهات أو الوظائف والحرف أو غيـر ذلك من مظاهر الاختلاف بين الدارسين. ولا شك أن هذا يفرضـه اختيار الطريقـة المناسبة لكل فئـة أو على الأقل شيئا من التـعديل فيها.

٥- اللغة القومية للدارسين:

ينبـغى أن تتكيف طريقـة التدريس مع الظروف اللـغوية للدارسـين، أن تدريس العربيـة لمتحدثى اللغات السـامية ينبغى أن يخـتلف فى شىء ما عن تدريسها لمـتحدثى اللغات الهندو أوربيـة أو الصينية أو غـيرها. أن على المعلم أن يسـتفيد من مـدى قرب اللغتين فى تدريسه للغة المستهدفة.

٦- مصادر التعليم:

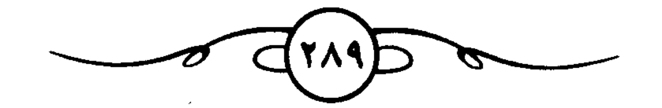
ينبغى أن تختلف طريقة تدريس العربية كلغة ثانية فى ظروف تتوفر فيها إمكانات الدراسـة ومصـادر التعلم عـن تدريسهـا فى ظروف لا تتـوافر هذه الإمكانات أنهـا فى مجتمع عربى يكثر فيه المهاجرون العرب تختلف عنها فى مجتمع غربى ليس فيه مهاجر



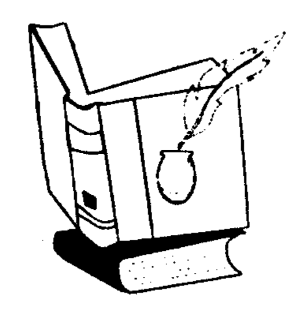
والسؤال الآن: أية لغة تعلم ؟ للإجابة عن هذا السؤال ينبغى التحديد الدقيق لهدف البرنامج فى ضوء حاجات الدارسين والظروف المحيطة بهم.

ويمكن أن نميز هنا بين مستويين رئيسيين لتعليم العربية كلغة ثانية: أولهما المستوى اللغوى التخصصى، ويقصد به تدريس اللغة لأهداف خاصة كأن ندرس العربية للمشتغلين بمهن أو حرف معينة. ويستهدفون من تعلم العربية اكتساب المهارات اللغوية المناسبة لهذه المهن أو الحرف، وكأن ندرس العربية لأفراد ذوى أهداف خاصة لتعلمها مثل أداء الشعائر الدينية اللازم أداؤها بالعربية ومثل قراءة التراث العربى فقط أو غير ذلك من أهداف تفرض على مخططى البرنامج تدريس اصطلاحات معينة أو تراكيب لغوية شائعة فى ميادين خاصة. وفى مقابل هذا المستوى اللغوى التخصصى يوجد مستوى آخر هو المستوى اللغوى العام. ويقصد به تزويد الدارس بالمهارات اللغوية التى تلزمه لمواجهة مواقف الحياة العامة كأن يتصل بوسائل الإعلام العربية المختلفة قراءة أو استماعًا أو مشاهدة، وكأن يطلب طعاما معينا أو شرابا يريده، وكأن يسأل عن منزل يؤجره أو فندق يقيم فيه فترة ما وغير ذلك من مواقف يمر بها الأجنبى عندما يزور بلدا ما. إن التفاعل الجيد مع هذه المواقف لا يتطلب لغة تخصصية كما رأينا فى المستوى الأول، وإنما يتطلب معرفة بالمواقف العامة التى يشترك فى المرور بها غير الناطقين بالعربية، كما يتطلب تحديدا دقيقا للمهارات اللغوية التى يلزمهم اكتسابهم للمرور بهذه المواقف.

ولعل هذا يثير قضية أخرى، تلك هى نوع اللغة التى ينبغى أن تعلم فى هذا المستوى العام، هل هى الفصحى، لغة التخاطب الرسمى والكتابة أو هى العامية، لغة التخاطب اليومى بين الناس؟ ليس بمستمع المجال هنا لمناقشة حجج أنصار كل من الرأيين وتغييرها. وإنما يمكن القول باختصار إنه إذا لم يكن لدى الدارسين حاجة أساسية لتعلم عامية من عاميات البلاد العربية للغة التى ينبغى أن تعلم هى الفصحى المعاصرة، ويقصد بالفصحى المعاصرة اللغة التى تكتب بها الصحف اليومية والكتابات العربية المختلفة، تلقى بها الأحاديث فى أجهزة الإعلام المتعددة، ويتحدثها المسئولون فى لقاءاتهم العامة والخطباء فى خطبهم وتدار بها الاجتماعات الرسمية وغير ذلك من



مواقف تستخدم فيها الفصحى المعاصرة للفهم والإفهام وعندما نقول الفصحى المعاصرة فإنما نميزها عن فصحى التراث ذات المفردات والتراكيب والمفاهيم التى كانت مناسبة للاتصال فى وقت سابق على مدى التاريخ العربى السحيق، ويدفعنا لهذا الرأى دوافع كثيرة منها ما هو لغوى فقد ثبت أن العاميات أضيق لفظا وفكرا، ومنها ما هو قومى فالفصحى رباط يربط العرب مع اختلاف لهجاتهم وعامياتهم، ومنها ما هو تربوى فقد ثبت من بعض الأبحاث التربوية فى الولايات المتحدة الأمريكية أن الأجنبى عندما يبدأ تعلمه للعربية مستخدما الفصحى المعاصرة يكون أقدر بعد ذلك على إجادة أى لهجة أو عامية فى العالم العربى كله وليس العكس بصحيح.



قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- إبراهيم محمد الشافعي: **التربية الإسلامية وطرق تدريسها**، الكويت ١٩٨٠ .

٢- أحمد عبد العزيز سلامة، وعبد السلام عبد الغفار، **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: دار النهضة العربية ١٩٧٢ .

٣- إسماعيل القباني: **التربية عن طريق النشاط**، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٨ .

٤- حسن شحاتة: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار المصرية اللبنانية، ط١، ١٩٩٢ .

٥- حسين سليمان قورة: **تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية**، ط١، دار المعارف، ١٩٦٩ .

٦- رشدى أحمد طعيمة: **قضايا وتوجيهات فى تدريس الأدب العربى**، مجلة معهد اللغة العربية جـ ١ جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٦ .

٧- رشدى أحمد طعيمة: **المرجع فى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جـ٢، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٦ .

٨- رشدى أحمد طعيمة، **وضع مقياس للتذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية، فن الشعر**، رسالة ماجستير كلية التربية جامعة عين شمس، غير منشورة، ١٩٧١ .

٩- رشد لبيب: **معلم العلوم، مسئولياته، أساليبه، إعداده، نموه العلمى والمهنى**، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٣ .

١٠- رونالد هايمان: **طرق التدريس**، ترجمة إبراهيم الشافعى، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٨٣ .

١١- عابد توفيق الهاشمى: **طرق تدريس الدين**، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٧٤ .

١٢- عباس محمود العقاد: **إسلاميات** - ٢ المجلد السادس، بيروت دار الكتاب اللبنانى .

١٣- عباس محمود العقاد، **إسلاميات**، المجلد الخامس، دار الكتاب اللبنانى، ١٩٧٤ .

١٤- عباس محمود العقاد، **العقائد والمذاهب**، المجلد الحادى عشر، بيروت؛ دار الكتاب اللبنانى، ١٩٧٨ .

١٥- عبد الخالق علام وآخرون: **رعاية الشباب مهنة وفن**، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٦٢ .

١٦- عبد العليم إبراهيم: **الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦١ .

١٧- عدلى عزازى جلهوم: **المفاهيم الدينية اللازمة لطلاب مراحل التعليم العام فى مصر** رسالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة المنوفية، ١٩٨٦ .

١٨- على أحمد مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية**، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٨٤ .

١٩- فايز مراد مينا: **مناهج التعليم العام، دراسة تحليلية**، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٨٠ .

٢٠- فتحى على يونس وآخرون: **تعليم اللغة العربية - أسسه وإجراءاته**، جـ٢، القاهرة ١٩٨٧ .

٢١- محمد إسماعيل ظافر، ويوسف الحمادى، **التدريس فى اللغة العربية**، دار المريخ للنشر، الرياض، ١٩٨٤ .

٢٢- محمد صلاح الدين مجاور، **تدريس التربية الإسلامية - أسسه وتطبيقاته التربوية**، الكويت، دار القلم، ١٩٧٦ .

٢٣- محمد منير مرسى: **التربية الإسلامية أصولها وتطورها فى البلاد العربية**، القاهرة، عالم الكتاب، ١٩٧٧ .

٢٤- محمود أحمد السيد: **تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير فى مراحل التعليم العام فى الوطن العربى**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٣ .

٢٥- محمود رشدى خاطر، وحسن شحاتة: **دليل المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدارس الثانوية فى الوطن العربى**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٣ .

٢٦- محمود رشدى خاطر وآخرون: **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، دار المعارف، ط٢، القاهرة، ١٩٨١ .

٢٧- محمود كامل: **الأسس العامة للنشاط المدرسى**، صحيفة التربية، القاهرة، العدد الثانى، مارس، ١٩٧٩ .

٢٨- مصطفى صادق الرافعى: **إعجاز القرآن والبلاغة النبوية**، بيروت، دار الكتاب العربى، د.ت.

٢٩- وزارة التربية والتعليم المركزية: **مشروع النشاط المدرسى لمادة اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية العامة**، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٦١ .

٣٠- وليد جابر: **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط٣، ١٩٩١ .

ثانيا المراجع الأجنبية:

31 - Burstall, C.: Factors **Affecting foreign language learning. A consideration of some recent research findings** : Learning - teaching and linguistics - Cambridge university press vol. 8. (1975) January, pp. 19-21.

32 -Carroll, J.: **Afactor Analysis of two foreign language**. Batteries, J. of general psychology (1958-59). PP.3-19.

33 -Carroll, J.: **Research on Teaching foreign language**, in N.L. Gage (ed) Hand - book of research on teaching chicage, Rand mcnally & Co. (1963), PP. 1060-1701.

34 -Carroll, P. B : ."**Characteristics of successful second language learners**, in M. Burt et al (Eds)", N.Y. Regents publishing company Inc. 1977.

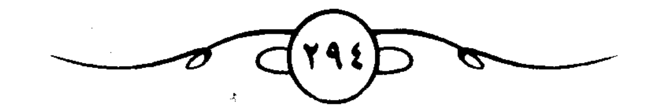
35 -Childers, J.: **Foreign language teaching**, N.Y. The center for applied research in education Inc. (1964). PP. 29-30.

36 -Ferguson, C.A.: **Arabic language. Encyclopedia Britanica**. 2 (1971) PP. 182 - 185.

37 -Gardner, R. & Lambert, W. : **Attitudes and motivation in second language**. Rowley, M.A. Newbarry house 1922.

38 -Hallo, W. : **The teaching of lang in A . D. Paterson (ed)**: Techniques of teaching. Vol.2, oxford pergamon press (1977). P. 56.

39 -Holliday, M. A. et al, "**The linguistic sciences and language teaching**". London, The english language book society and longman group. Led. 1975. PP. 223 - 251.



40 -Jackobovits, L. A. & Gordon, B.: **The content of foreign language teaching**, Rocoly Newburry house publishers Inc. (1974) . PP. 4-8.

41 -Larsen, R. et al., : **Factors cntributing to achievement in the study of first semester college**. Verman. J. of Experimental Ed. 10, 10, 1942. PP. 264.

42 -Lenne burg, E. : **The Biological Foundation of language**. Rinhart & Winston, 1970. PP.9-11.

43 -Lewis, E. & Massad, C. E. Massad: **The teaching of english as aforeign in ten centuries** - 1975. PP. 485-487.

44 -Mackey, W.: **Language teaching analysis**. Bloomington, Indiana univ. Press. 1972. PP. 48-49.

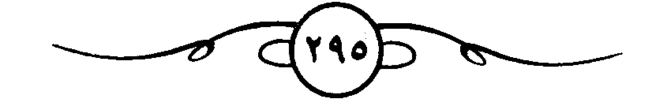
45 -Patai, R.: **The arab mind**. N.Y. Charles seibner. & Sons. 1976.

46 -Politzer, R. **Student motivation and interest in elementary language courses. Language learning**. 1953, PP. 15-21.

47 -Rivers, W.: **Teaching foreign language skills**, chicago, the university of chicago. Press, 12972. PP. 48-49.

48 -Theorndike, E. et al, : **Adult leaming**, New York, the mcmillan comp. 1928.

49 -Toiemah, R.: **The use of cloze to measure the proficiency of students of arabic as a second language in some universities in the U.S.A.**, unpublished doctoral disertation univ . of Minnesota, 1978. P. 21.



50 -Tursi, J. (ed) **motivation in foreign language on the new student**. Northeast conference on the teaching of foreign language (1980). P. 36.

51 -Younus, F.: **Curriculum for the teaching of arabic as a second language at the beginning level**, univ. of minnesota, (1977).

١٦٧٧٤ / ١٩٩٩	رقم الإيداع
977 - 10 - 3101 - 7	I. S. B. N الترقيم الدولى